

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Estudo exploratório e analítico de curso
de graduação na área de formação de professores**

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Ferreira do Amaral.

**RICARDO ANTUNES DE SÁ
UNICAMP/FE – SP
2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Educação a distância: Estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores.

Autor: **Ricardo Antunes de Sá**

Orientador: **Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Ricardo Antunes de Sá** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: **09.08.07**

Assinatura:

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral

COMISSÃO JULGADORA:

Membro – Prof. Dr. Dirceu da Silva

Membro – Prof. Dr. James Patrick Maher

Membro – Prof^a Dr.^a Liliane Queiroz Antonio

Membro – Prof^a Dr^a Daniela Melaré Vieira Barros

**CAMPINAS – SP
2007**

© by Ricardo Antunes de Sá, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sa11e	<p>Sá, Ricardo Antunes de. Educação à distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores / Ricardo Antunes de Sá. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação a distancia. 2. Formação de professores. 3. Graduação. 4. Ensino a distancia. I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">07-121/BFE</p>
-------	--

Título em inglês : Education in the distance: exploratory and analytical study of course of graduation in the area of formation of professors.

Keywords : Distance education; Teacher training ; Graduation ;

Área de concentração : Educação, Ciência e Tecnologia

Títuloção : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral (Orientador)

Prof. Dr. Dirceu da Silva

Prof. Dr. James James Patrick Maher

Profa. Dra. Liliane Queiroz Antônio

Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros

Data da defesa: 09/08/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : antunesdesa@terra.com.br

Epígrafe

“Todas as coisas sendo causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas se entrelaçando umas às outras, por um laço natural e insensível que liga as mais distantes e as mais diferentes, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo; também acho impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”

Pascal

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todos os estudantes/professores que ousaram, enfrentaram e venceram a caminhada de estudarem na modalidade de educação a distância.

Dedico, também, esse trabalho a todos os professores universitários que têm sensibilidade para o novo, que têm a ousadia de colocar suas histórias e competências a serviço efetivo da democratização do ensino superior. Daqueles que são humildes e sabem que a universidade deve ser o espaço da contradição, do debate, da reflexão, mas não pode ser o espaço do embate político-partidário com vistas à tomada do poder para desqualificar e denegrir as diferentes orientações teóricas e metodológicas.

Dedico ainda esse trabalho a todos que sonham com a liberdade de pensamento, com coragem de enfrentar o desconhecido, com a esperança nas possibilidades do ser humano seja qual for sua crença, raça, cor, sexo, opção política ou epistemológica e que compreendem e sentem que: a vida e o homem estabelecem relações complexas, dinâmicas, dialógicas, incertas, históricas, míticas, sensíveis, antagônicas e contraditórias.

Agradecimentos

Agradeço aos Amigos Eternos.

Família:

Agradeço à minha família, em especial, à minha esposa Rosane pela paciência, pelo incentivo constante e pela leitura dos escritos.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas:

Agradeço ao Professor Dr. Sérgio Amaral pela oportunidade.

Agradeço ao Professor Dr. Dirceu da Silva pelas precisas e certas orientações metodológicas.

Professores que participaram da Banca de Qualificação:

Agradeço a Profa. Dra. Maria Candida Moraes pelas preciosas orientações e ponderações teóricas.

Agradeço ao Prof. Dr. David Biancchini pela minuciosa leitura e orientações.

Agradeço ao Prof. Dr. Pedro Ganzeli pelas contribuições.

Agradeço ao Prof. Dr. James Patrick Maher pela apreciação do trabalho.

Professores que participaram da Banca de Defesa:

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Liliane Queiroz Antonio pela sua participação e contribuições.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Daniela M. Vieira Barros que se disponibilizou das terras da Ibéria em contribuir com esse modesto trabalho acadêmico.

Professores consultores:

Agradeço a Professora Dr.^a Onilza Borges Martins que me abriu os caminhos para a educação a distância. Que me fez acreditar nas possibilidades reais e concretas de formação humana por meio dos processos de estudos mediatizados.

Agradeço ao Professor Dr. Santiago Castilho Arredondo pela competência e pelo exemplo vivo de quem atua numa universidade dedicada à educação a distância.

Agradeço à Professora Dr.^a Antonia Petrowa Esteves pela profunda preocupação com nosso trabalho, pelo incentivo constante e pela sincera amizade.

Professores especialistas:

Agradeço ao Mestre e Amigo Prof. José Vicente Miranda que é um exemplo de ser humano e de professor.

Agradeço a dedicação e o empenho dessa pessoa maravilhosa e competente, a Professora Fátima Aparecida Said que sempre acreditou e confiou.

Agradeço a Professora Cristina A Barrenechea pelo companheirismo e por ter sonhado o mesmo sonho.

Agradeço a Professora Eliane Alves Précoma pela amizade e compromisso ético-pedagógico.

Agradeço a Professora Dr.^a Ymiracy Nascimento Souza Polak pela confiança e oportunidade.

Agradeço a Professora Dr.^a Judite Trindade pela seriedade e competência.

Agradeço a Professora Dr.^a Sandra Monteiro pela profícua contribuição.

Agradeço a Professora Mitzy Reichembach pela contribuição.

Agradeço ao Professor Dr. Roberto Wu que ensinou Filosofia da Educação.

Agradeço a Professora Dr.^a Elisabeth C. Ramos pela contribuição e amizade.

Agradeço a Professora Dr.^a Marta Pinheiro pelo apoio no início da caminhada.

Agradeço a Professora Cleusa M. Fuckner pela competência e compromisso.

Agradeço ao Professor Alécio D. Silva pela seriedade profissional e compromisso.

Agradeço ao Professor Alexandre F. Salomão pela colaboração.

Agradeço ao Professor Sílvio R. Rosário pela colaboração e comprometimento.

Agradeço a Professora Maria Célia Barbosa Aires. Grande mulher e uma verdadeira profissional da Educação.

Agradeço a Professora Andréa Gouveia pela contribuição.

Agradeço a Professora Dr.^a Leila Kaló pela amizade e solidariedade.

Orientadores Acadêmicos (Professores Tutores):

Agradeço a Professora Dirce H. Ferraz pela solidariedade, pelo compromisso e pela confiança.

Agradeço a Professora Shirley Luiz da Silva pela competência, compromisso e sensibilidade.

Agradeço às Professoras do Centro Associado de Maringá e Taquara:

Professora Maria José T. Moreira

Professora Marta Maria T. Balbé

Professora Ana Angélica Fernandes

Professora Tânia Regina da Rocha Unglaud

Professora Mirian Fonseca

Professora Vera Felau

Agradeço ao Professor Pedro Renato Frozza

Agradeço às Professoras do Centro Associado de Apucarana:

Maria de Lourdes Champan

Maria Madalena Barbosa

Neusa Dalben Fornaciari

Sebastiana Aparecida Perilis

Alice Rodrigues de Oliveira

Domnina Wastchuk

Marisa Morais Veiga da Fonseca

Soraia Cristina de Souza Barbieri

Kelly M. Ceranto

Marlene M. Gaspar

Edna Fonzar Begnini

Agradeço às Professoras do Centro Associado de Pato Branco:

Alessandra Garcia

Arlete Maria Martins

Silvana Tomazi

Néri França F. Bochese

Greicy Perotoni

Maraci S. Cardoso

Cácia Regina R. Webber

Irene Scapin

Juliane Varaschin

Susane Tondo

Deonilva C. de Ávila

Agradeço à Professora Valquíria Molinari pelo trabalho de revisão e correção da língua portuguesa.

SA, R. A. **Educação a Distância: estudo exploratório e analítico de um curso de graduação na área de formação de professores.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 354 p. 2007.

RESUMO

A pesquisa explora, historia e analisa criticamente os aspectos teórico-práticos do processo de concepção, elaboração, planejamento, organização, implantação e avaliação da licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância no período de 1999 a 2002 da Universidade Federal do Paraná. Essa pesquisa tem a intenção de trazer à lume as reais e concretas características e propriedades sistêmicas de um curso de graduação em nível superior na área de formação de professores na modalidade de educação a distância, revelando a relação das partes e suas particularidades com o todo (curso) e deste em relação aos seus componentes (partes) com vistas a demonstrar, sob um olhar sistêmico-organizacional, a qualidade (formal e política) do curso. A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento e análise de fontes documentais (Atas da Comissão de EaD, Atas do Colegiado de Curso, Ofícios, Relatórios, Cronogramas, Informativos, Artigos etc.) e das análises das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os orientadores acadêmicos e com os professores especialistas e dos questionários (fechados) aplicados aos estudantes.

Palavras-chave: 1.Educação a distância. 2. Formação de Professores e educação a distância. 3.Graduação a distância.

ABSTRACT

The research explores, describes and criticizely analyzes the theoretician-practical aspects of the conception process, elaboration, planning, organization, implantation and evaluation of the licenciatura in Pedagogia - Initial Series of Basic Ensino in the modality of education in the distance in the period of 1999 the 2002 of the Federal University of the Paraná. This research has the intention in the distance to bring to the fire reals and concrete characteristics and systemics properties of a course of graduation in superior level in the area of formation of professors in the modality of education, disclosing to the relation of the parts and its particularities with all (course) and of this in relation to its components (parts) with sights to demonstrate, under a sistemic-organizational look, quality (formal and politics) of the course. The research was developed by means of survey and analysis of documentary sources (Acts of the Commission of distance education, Acts of the Collegiate one of course, crafts, reports, calendary, news, articles etc.) and of the analyses of the interviews half-structuralized carried through with the academic people who orientates and the professors specialists and of the questionnaires (closed) applied the students.

Key words: 1.Distance education 2. Professors formation and distance education 3. Distance graduation

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Atas da comissão de educação a distância do Setor de Educação	335
Anexo 2 - Esquema gráfico da matriz curricular do curso	336
Anexo 3 – Matriz curricular	337
Anexo 4 – Circulares, ofícios, editais, documentos orientador para a produção de material didático e relatórios da Coordenação de Curso	339
Anexo 5 – Atas do colegiado de curso	344
Anexo 6 – Sistema de EAD	345
Anexo 7 – Fluxo de correção dos trabalhos dos estudantes	346
Anexo 8 - Exemplo de um dos 15 fascículos (Guia didático) das disciplinas do curso	347
Anexo 9 – Exemplo dos 111 calendários de orientação acadêmica a distância produzidos no período de 2000 a 2002	348
Anexo 10 - Questionário da comissão de avaliação institucional do Curso – 2002	353
Anexo 11 – Questionário da pesquisa aplicado aos estudantes	361
Anexo 12 – Entrevista realizada com os orientadores acadêmicos (professores tutores)	389
Anexo 13 – Entrevista realizada com os professores especialistas	392

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição por turmas dos Questionários aplicados aos Estudantes

21

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Centro Associado de Pato Branco (2001)	164
Foto 2 - Estudantes do Centro Associado de Apucarana (2001)	164
Foto 3 – Estudantes, orientadores acadêmicos do Centro Associado de Taquara (2002)	166
Foto 4 – Estudantes no desfile de sete de setembro de 2001 na cidade de Pato Branco	225
Foto 5 – Orientadores acadêmicos do Centro Associado de Apucarana (2002)	271
Foto 6 – Orientadores acadêmicos do Centro Associado de Pato Branco (2001)	272

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – anexo 11 – questão 8 – turma T	209
Gráfico 2 – anexo 11 – questão 8 – turma M	209
Gráfico 3 – anexo 11 – questão 8 – turma A2	209
Gráfico 4 – anexo 11 – questão 8 – turma P2	210
Gráfico 5 – anexo 11 – questão 8 – turma P1	210
Gráfico 6 – anexo 11 – questão 8 - média do conceito “ótimo” por subquestão/turma	211
Gráfico 7 - anexo 11 - questão 3 – turma T	214
Gráfico 8 – anexo 11 – questão 3 – turma M	214
Gráfico 9 – anexo 11 – questão 3 – turma A2	215
Gráfico 10 – anexo 11 – questão 3 – turma P1	215
Gráfico 11 – anexo 11 – questão 3 – turma P2	216
Gráfico 12 – anexo 11 – questão 3 - média do conceito “ótimo” por subquestão/turma	216
Gráfico 13 – anexo 11 – questão 4 (1,2,3,4,5) – turma T	234
Gráfico 14 – anexo 11 – questão 4 (6,7,8,9) – turma T	234
Gráfico 15 – anexo 11 – questão 4 (1, 2,3,4,5) – turma M	235
Gráfico 16 – anexo 11 – questão 4 (6, 7, 8, 9) – turma M	235
Gráfico 17 – anexo 11 – questão 4 (1, 2,3,4,5) – turma A2	236
Gráfico 18 – anexo 11 – questão 4 (6, 7, 8, 9) – turma A2	236
Gráfico 19 – anexo 11 – questão 4 (1, 2,3,4,5) – turma P2	237
Gráfico 20 – anexo 11 – questão 4 (6, 7, 8, 9) – turma P2	237
Gráfico 21 – anexo 11 – questão 4 (1, 2,3,4,5) – turma P1	238
Gráfico 22 – anexo 11 – questão 4 (6, 7, 8, 9) – turma P1	238
Gráfico 23 – anexo 11 – questão 4 (1, 2, 3, 4, 5) - média do conceito “ótimo” por subquestão/turma	239
Gráfico 24 – Anexo 11 – questão 4 (6, 7, 8, 9) – Média do conceito “ótimo” por subquestão/turma	240
Gráfico 25 – anexo 11 – questão 7 (1,2,3,4) – turma T	247
Gráfico 26 - anexo 11 – questão 7 (5,6,7) – turma T	247

Gráfico 27 – anexo 11 – questão 7 (1,2,3,4) – turma M	247
Gráfico 28 - anexo 11 – questão 7 (5,6,7) – turma M	246
Gráfico 29 – anexo 11 – questão 7 (1,2,3,4) – turma A2	248
Gráfico 30 - anexo 11 – questão 7 (5,6,7) – turma A2	248
Gráfico 31 – anexo 11 – questão 7 (1,2,3,4) – turma P2	249
Gráfico 32 - anexo 11 – questão 7 (5,6,7) – turma P2	249
Gráfico 33 – anexo 11 – questão 7 (1,2,3,4) – turma P1	250
Gráfico 34 - anexo 11 – questão 7 (5,6,7) – turma P1	250
Gráfico 35 – anexo 11 – questão 7 (1,2,3,4) - média do conceito “ótimo” por subquestão/turma	251
Gráfico 36 – anexo 11 – questão 7 (5,6,7) - média do conceito “ótimo” por subquestão/turma	253
Gráfico 37 – anexo 11 – questão 10 – turma T	253
Gráfico 38 – anexo 11 – questão 10 – turma M	253
Gráfico 39 – anexo 11 – questão 10 – turma A2	254
Gráfico 40 – anexo 11 – questão 10 – turma P2	254
Gráfico 41 – anexo 11 – questão 10 – turma P1 .	255
Gráfico 42 – anexo 11 – questão 9 – turma T	262
Gráfico 43 – anexo 11 – questão 9 – turma M	263
Gráfico 44 – anexo 11 – questão 9 – turma A2	264
Gráfico 45 – anexo 11 – questão 9 – turma P2	265
Gráfico 46 – anexo 11 – questão 9 – turma P1	266

SUMÁRIO

Epígrafe	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract	x
Lista de anexos	xi
Lista de quadros	xii
Lista de fotos	xiii
Lista de gráficos	xiv
INTRODUÇÃO	01
i Justificativas	01
ii Delimitação do problema da pesquisa	03
iii A educação a distância na Universidade Federal do Paraná	09
iv Objetivo geral	14
v Objetivos específicos	15
vi Hipóteses	15
CAPÍTULO I - Encaminhamentos metodológicos da pesquisa	16
1. Demarcações metodológicas do estudo	16
CAPÍTULO II – Globalização, educação a distância, sociedade da informação e paradigmas da ciência	25
2.1 Globalização, história, ciência e educação (a distância)	26
2.2 A 1. ^a revolução industrial e os primórdios da educação a distância	28
2.3 A educação a distância e a segunda geração da industrialização	33
2.4 A educação a distância e 3. ^a revolução tecnológica	38
2.5 Tecnologias da informação e da comunicação na sociedade da informação	43

2.6	Paradigmas da ciência moderna	50
2.6.1	Paradigmas emergentes da ciência contemporânea	54
2.6.2	Paradigmas da ciência: Teoria da Complexidade	59

CAPÍTULO III – Concepção, características, elementos e políticas da educação a distância

3.1	Concepção de educação	68
3.2	Educação a distância: concepções e características	71
3.3	Elementos constituintes da organização de um sistema de educação a distância	82
3.3.1	O professor na educação a distância	83
3.3.2	Material didático na educação a distância	86
3.3.3	Estudante na educação a distância	91
3.3.4	Orientador acadêmico (professor tutor)	95
3.4	Legislação e políticas de educação a distância	99

CAPÍTULO IV - Formação de professores: anos finais do século XX e a aurora do XXI .

4.1	Cenário nacional: concepções, políticas e debates sobre a formação de professores	124
4.2	Movimento dos educadores e a educação a distância	136
4.3	Cursos de formação de professores em nível superior na modalidade de educação a distância: um recorte histórico dos pioneiros (1995-2002)	142
4.3.1	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	143
4.3.2	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	145
4.3.3	Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ	146
4.3.4	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	147
4.3.5	Universidade Federal do Pará – UFPA	148
4.3.6	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	147
4.3.7	Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC	150
4.3.8	VEREDAS – Formação de Professores a Distância – Estado de Minas Gerais	151

CAPÍTULO V - Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância	153
5.1 Introdução	153
5.2 Institucionalização da educação a distância na Universidade Federal do Paraná	156
5.3 Comissão de educação a distância do Setor de Educação	159
5.4 Projeto Pedagógico: princípios norteadores da formação do licenciado em Pedagogia	168
5.4.1 Matriz curricular	174
5.4.2 Coordenação/Colegiado: processo de organização e implantação	179
5.5 Processo de avaliação do curso: os protagonistas	201
5.5.1 Perfil do estudante do curso	201
5.5.2 Estudante do curso	203
5.6 Processos avaliativos e aprendizagem	226
5.6.1 Estudante	226
5.6.2 Orientador acadêmico (professor tutor)	229
5.6.3 Professor especialista	231
5.7 Material didático da EAD	233
5.7.1 Estudante	233
5.7.2 Orientador acadêmico (professor tutor)	241
5.8.3 Professor especialista	242
5.8 Processo de orientação acadêmica (tutorial)	245
5.8.1 Estudante	245
5.8.2 Orientador acadêmico	256
5.9 Processo de gestão: pedagógico, acadêmico e administrativo	260
5.9.1 Estudante	260
5.9.2 Orientador acadêmico (professor tutor)	266
5.9.3 Professor especialista	267

5.10 Orientador acadêmico na EaD (professor tutor)	269
5.10.1 Centro Associado de Maringá e Taquara	269
5.10.2 Centro Associado de Apucarana e Pato Branco	270
5.10.3 Orientador acadêmico (professor tutor) e o professor especialista	275
5.11 Professor especialista	276
5.11.1 Professor especialista e o orientador acadêmico (professor tutor)	282
CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
REFERÊNCIAS	301
ANEXOS	335

Introdução

i - Justificativas

Justifica-se o trabalho tendo em vista sua reflexão teórica e metodológica sobre os fundamentos, sobre a concepção, sobre as formas de organização e de funcionamento e sobre as características de um sistema de educação a distância de programas/projetos de formação de professores em nível superior com vistas à garantia da qualidade.

Procurou-se aprofundar os aspectos teóricos e práticos que alicerçam o curso de graduação/licenciatura, desenvolvendo um minucioso estudo exploratório e analítico no sentido de constatar criticamente as possibilidades e os limites da formação nessa modalidade¹.

Há outras experiências na graduação/licenciatura na área de formação inicial de professores com qualidade e seriedade reconhecida no Brasil, como é o caso da UFMT², todavia, entende-se que não há um modelo definitivo ou único para programas/projetos de educação a distância, o que existe são parâmetros legais orientadores para sua implantação, construídos desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/98)³.

Dessa forma, a análise de projetos/programas na modalidade de educação a distância só vem enriquecer a área e dar-lhe maior credibilidade e cientificidade. Cada programa/projeto apresenta processo específico de implantação e de contexto histórico. Apresenta características em relação: ao financiamento; às parcerias celebradas com instituições públicas e/ou particulares para a viabilização do programa/projeto; às condições institucionais e políticas na criação dos núcleos ou centros de educação a distância e de sua manutenção; à sensibilização e qualificação do corpo docente e dos orientadores

¹ Programas a distância podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, observando sempre que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo (MEC/SEED, 2000, 2003 & MEC/SESU, 2002)

² Há outras experiências **pioneiras** importantes no Brasil em termos de cursos de formação de professores em nível superior, na modalidade de EAD, como os da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC; da Universidade Estadual do Ceará – UECE; Universidade Federal do Pará - UFPA.

³ Ver Capítulo IV.

acadêmicos; às condições de infra-estrutura e tecnológica de oferta dos cursos na sede e nos pólos (centros associados) etc.

Por muito tempo, a educação a distância sofreu com o descrédito e a resistência dentro da academia, conforme indicava Garcia (1998)⁴, mas para Oliveira (2003, p.12) esse questionamento está superado quando diz que:

O principal desafio das instituições de ensino superior, nesse contexto, superado o questionamento da EAD como forma preponderante de educação do futuro, consiste em tentar viabilizá-la, mediante projetos acadêmicos que possibilitem uma educação de qualidade para todos.

Entende-se que a formação de professores na modalidade de educação a distância traz um novo campo para a produção de conhecimento científico. O estudo pretende contribuir no balizamento entre as potencialidades da educação mediatizada e seus limites e precariedades, mas, por outro lado, propor encaminhamentos teóricos e práticos para o aperfeiçoamento de programa/projetos na área de formação de professores nessa modalidade educativa.

As características e os elementos que se articulam num sistema de educação a distância apresentam identidades específicas em relação à dita educação presencial. Muito embora os objetivos sejam os mesmos no sentido de elevar o nível cultural e intelectual daqueles que ocorrem à educação formal, sistematizada, científica e laica, a educação a distância se configura num sistema de ensino no qual todos os elementos se interdependem, se inter-relacionam, numa formatação/organização que, embora não prescindida da incerteza, não permite improvisação ou carência de planejamento e acompanhamento. Não há um compromisso somente do professor em relação ao aprendizado do estudante, mas neste sistema tudo e todos concorrem para que o estudante tenha acesso ao conhecimento e à compreensão do que está sendo estudado, aprenda. Por outro lado, requer do estudante uma nova postura frente à (re)construção do conhecimento.

⁴ [...] há uma resistência bastante acentuada, em certos setores governamentais e da intelectualidade acadêmica, com respeito à seriedade dos cursos de EAD. Respondo, porque então não se fecham certos cursos presenciais, já que muitos, sistematicamente transgridem as normas legais funcionando como semi-presenciais e continuam com o privilégio de dar diplomas a alunos [...] O prestígio de que desfrutam hoje algumas instituições que desenvolvem EAD repousa na excelência de seus colaboradores, sejam eles professores, técnicos, *experts* em diferentes mídias etc. (Idem, ibidem, p.38-39).

A educação a distância é uma modalidade que pode tornar-se mais um mecanismo de democratização do conhecimento em favor dos diferentes grupos sociais, oportunizando às pessoas a participação no processo produtivo material e educacional, bem como, contribuindo para a superação das desigualdades sociais, culturais e digitais.

ii - Delimitação do problema da pesquisa

O desenvolvimento e a importância que educação a distância (EaD) tem assumido na Alta Modernidade (GIDDENS, 2002) demonstram a necessidade cada vez maior do acesso da população à formação educacional (inicial e continuada) e à qualificação para o trabalho.

Essa demanda se inscreve num quadro societário complexo, onde o processo de globalização⁵ econômica (IANNI, 1993, 1997, 2001; TEODORO, 2003; VEIGA-NETO, 2001; MORIN, 2002; SANTOS, 2004; DANIEL, 2003; FARIAS, 2001) se planetariza, impondo uma lógica que intensifica as contradições sociais, acirrando a competitividade entre as organizações públicas e privadas, reorganizando o Estado nacional numa perspectiva de reconfiguração das políticas públicas sob uma ideologia neoliberalizante, reduzindo sua presença em setores sociais.

Os processos de organização e gestão do trabalho (SCHAFF, 1992; LEITE, 1994; MATTOSO, 1995; ANTUNES, 1995, 1999; FERRETI, 1994) se tornam cada vez mais tecnificados, incorporando ciência e tecnologia, criando a necessidade de um cidadão trabalhador que domine conhecimentos, saberes e competências exigidos pelas atividades laborais mais intelectualizadas, mais abstratas, e que possua ou desenvolva habilidades cognitivas mais refinadas frente às máquinas “inteligentes”. A ciência se faz presente em todos os ramos da atividade humana.

⁵ Embora a tendência histórica do capitalismo tenha sido a de funcionar como um sistema mundial, é apenas nos anos 80 do século XX que se começa a utilizar o termo ‘globalização’ para se referir à aceleração e aprofundamento desse processo, sobretudo no contexto da emergência e desenvolvimento das políticas econômicas conhecidas como ‘neoliberais’. Mais especificamente, o termo ‘globalização’ refere-se, primariamente, aos processos econômicos pelos quais o capital tende a agir globalmente – na criação e desenvolvimento de mercados e bens, no recrutamento de força de trabalho e no fluxo de capitais financeiros. Nesse processo, as instituições políticas do estado-nação tendem a perder o controle sobre a regulação econômica em favor das instituições financeiras e internacionais e do poder econômico das grandes corporações industriais e financeiras (SILVA, 2000).

A ciência clássica, produzida nos últimos quinhentos anos, passa por uma crise de paradigma desde meados do século XX. Isso tem levado muitos pesquisadores das diversas áreas do conhecimento como a física, a matemática, a biologia, a cibernética etc. à construção de um novo paradigma (MORAES, 1997, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006; MORAES & LA TORRE, 2004, 2006; OLIVEIRA, 2003; BEHRENS, 1999, 2003, 2006) que responda aos avanços obtidos nos últimos cem anos pelas ciências naturais e humanas, bem como diante da complexidade das relações societárias.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tiveram nos últimos trinta anos, após a chamada 3.^a Revolução Industrial (CASTELLS, 2002, 2003) um desenvolvimento que tem permitido ao homem a comunicação instantânea com qualquer parte do planeta em tempo real. A Internet retrata uma dessas facetas das TIC tornando-se ferramenta tecnológica decisiva para o desenvolvimento de processos de formação e qualificação profissional (SOARES, 2006; COSTA, 2006; CAMPOS, 2003). No horizonte não muito distante, está a chamada convergência das mídias (Internet, televisão, rádio, telefone, dados) possibilitada pela tecnologia digital. O acesso à informação, franqueada pelas TICs, faz com que a humanidade esteja virtualmente conectada (LEVY, 1999, 2001, 2003; LEMOS & CUNHA, 2003; RÜDIGER, 2003; ROSSINI, 2007) em tempo real (síncrona ou assíncrona), criando uma rede, uma teia.

A mídia televisiva (DIZARD, 2000) permite o acesso e a visualização dos acontecimentos políticos, culturais, esportivos etc., ao vivo. Permite a construção ou tecitura de uma rede de telespectadores que, embora localizados em lugares geograficamente diferentes, estabelecem contato com outras culturas, etnias e religiões. São processos eminentemente pedagógicos (ALMEIDA, 1994), simbólicos, intersubjetivos que acabam tecendo padrões culturais mais globalizantes, embora os referenciais locais não desapareçam. Torna os indivíduos seres glocais (global/local), (GIDDENS, 2002; GADOTTI, 2000).

Desde o advento do Estado republicano (laico) surgido no século XVIII no contexto da 1.^a Revolução Industrial, do Iluminismo, do enciclopedismo e da afirmação da ciência moderna, a escola se tornou uma instituição importante na formação intelectual e qualificação profissional das novas gerações. Tornou-se um direito do cidadão, o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos.

No atual contexto histórico, cultural, econômico, político, científico, tecnológico e midiático a escola continua sendo uma organização societal imprescindível para a própria sobrevivência cultural da humanidade, no entanto, terá que enfrentar nessa altura da Alta Modernidade pelo menos duas grandes frentes. A primeira diz respeito ao atendimento da formação inicial e continuada dos cidadãos/trabalhadores. Os cidadãos/trabalhadores do século XXI têm por demanda das relações sociais e produtivas necessidades de qualificação e aperfeiçoamento profissionais e culturais contínuas. A segunda frente implica que as organizações escolares têm que adotar um novo modelo organizativo e pedagógico (FREITAS, 2006) que esteja articulado e sincrônico às novas exigências de formação humana e incorporar as novas tecnologias da informação e da comunicação, suas linguagens e conteúdos, num processo de (res)significação do trabalho pedagógico escolar (sistemizado).

A educação a distância foi se constituindo, no final do século passado e início deste, numa modalidade pedagógica alternativa que pode viabilizar, dentro de uma concepção de educação crítico-reflexiva e emancipadora, o acesso de contingentes de cidadãos ao conhecimento técnico, científico e cultural. A educação a distância se apresenta com características pedagógicas e tecnológicas que podem atender à população adulta, trabalhadora, que não tem condições para se deslocar diariamente aos centros de educação formal. Conforme alude Delors (2003, p.144):

Todas as universidades deviam tornar-se ‘abertas’ e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas [...] pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo.

As tecnologias com base na microeletrônica possibilitaram um incremento nos equipamentos e máquinas, bem como nos processos de planejamento e organização do trabalho cada vez mais abstrato, mais intelectualizado (DOWBOR, 2001, p.3). A tecnologia digital⁶ permitiu um “incremento” ainda maior no armazenamento, no trato e na transmissão das informações.

⁶ A eletrônica e a informática, com suas diversas aplicações, vêm promovendo a desmaterialização da informação, que até pouco tempo estava presa a um suporte físico, atômico (discos, livros, madeira, pedra), transformando-a em impulsos elétricos, *bits*, facilitando assim o processo de transmissão, circulação,

A Sociedade da Informação alicerçada nas novas tecnologias da comunicação e da informação passam a integrar as diferentes e diversas mídias até então existente. A Internet permitiu esse enredamento hipermidiático, uma conectividade hipertextual de forma síncrona ou assíncrona que não tem fronteiras, viajando à velocidade da luz.

Os desafios contemporâneos à educação a distância se revelam na importância da incorporação das tecnologias da comunicação e da informação para responderem aos desafios acadêmicos relacionados com o conhecimento e com a informação. Os dados, as informações são abundantes sendo preciso trabalhá-los, refiná-los, aprimorá-los a fim de produzir-se o conhecimento.

De acordo com Rossini (2007) são as pessoas que transformam os dados e a informação em conhecimento, e as tecnologias da informação se tornam apropriadas para captar e gerir as necessidades de aprendizado dos indivíduos.

Na sociedade “pós-moderna”, a informação e o conhecimento se tornam acessíveis a um número muito maior e diversificado de cidadãos e, somando-se a isso, o processo de integração e inter-relação das múltiplas mídias cria uma mudança no paradigma de produção e distribuição da informação (conhecimento).

Duarte (2003, p.13) reconhece que a sociedade capitalista passa por mudanças e que se vive uma nova fase do capitalismo, mas para ele: “[...] isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento”.

Em verdade, a essência da sociedade industrial sob a égide da lógica do capital, do processo de expansão do capitalismo (globalização), da divisão técnica do trabalho foi se conformando historicamente, mas não se pode negar que a própria lógica capitalista possibilitou o desenvolvimento da ciência e da técnica. Estas foram se complexificando, possibilitando ao homem o aperfeiçoamento da produção, da gestão e distribuição dos produtos e bens de consumo, estendendo suas contribuições a todas as áreas e atividades humanas.

É importante ressaltar que a sociedade precisa ser vista sob vários ângulos, isso não quer dizer que se abdique da análise crítica, contudo, não se pode contestar que, se está

armazenamento e também de significação das informações, conhecimentos e saberes (SANTOS, 2002, p.114).

diante de um fato histórico: as novas tecnologias da comunicação e da informação estão dadas e precisam ser compreendidas do ponto de vista epistemológico, político, pedagógico e metodológico. Essa postura contribuirá para as novas tecnologias sejam incorporadas criticamente aos processos formativos presenciais e/ou a distância com vistas à democratização do conhecimento e à inclusão digital.

A educação a distância entendida no âmbito da educação em geral (sistematizada e intencional) organizada pelo Estado para formar as novas gerações, transmitir criticamente o conhecimento científico e cultural produzido pelo conjunto da sociedade, se torna um direito do cidadão do século XXI. Traz em si os limites e as contradições da sociedade moderna, mas traz também, por contradição, a possibilidade de inclusão social.

O professor é instado a uma nova postura frente à tamanha revolução científica, tecnológica e cultural. Não será mais o centro da prática pedagógica, do processo de transmissão do conhecimento (DEMO, 2001), mas se tornará necessariamente um organizador, planejador e articulador das informações dispersas, do conhecimento tácito e do conhecimento científico, (re)construindo, (re)ligando, (res)significando e integrando-os num processo crítico-reflexivo que permite produzir conhecimento com base nas diversas fontes midiáticas. “Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimentos e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2000, p.9).

Para adotar essa nova postura pedagógica frente ao conhecimento, o professor tem que incorporar e viver uma prática reflexiva que privilegie a pesquisa (DEMO, 1999, 2004) como ferramenta de trabalho, o que demanda capacidade (aprendida e construída) de análise, de previsibilidade, de trabalhar em equipe multidisciplinar, de desenvolver ações propositivas e reflexivas sobre a educação (presencial ou a distância).

A distância física entre estudante e professor deixou de ser uma das características principais da educação a distância, porque as tecnologias da comunicação e da informação permitem uma interação simultânea, em tempo real e em espaços geográficos distintos.

A Internet (CASTELLS, 2003; COSTA, 2006) se torna a mídia que rompe essa distância, garantindo que os processos formativos possam se organizar de forma a atingir um contingente maior de estudantes, gerando nova concepção de gestão pedagógica e administrativa dos projetos e programas que adotem estruturas flexíveis e coetâneas às

demandas dos estudos mediatizados. Rossini diz que “[...]encaramos a distância como expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias” (2007, p.68).

Na tentativa de se estabelecer nexos entre as múltiplas dimensões que constroem e reconstroem a complexa sociedade humana, pode-se inferir que há novas exigências profissionais para os professores de todos os níveis, sobretudo, para aqueles que atuam na Educação Básica. Precisam de uma formação qualificada que lhes possibilite conhecimento científico, técnico e cultural. Formação na qual possam construir competências teóricas e metodológicas para o trato com a prática da reflexão e investigação, da autocrítica e de ações propositivas. É preciso que os professores tenham qualificação para trabalhar num mundo de incertezas, de interdependências, de antagonismos, de contradições, de ambigüidades, de ambivalências, de complementaridades e de complexidades. A formação deste intelectual/cidadão/trabalhador deve lhe mostrar que é preciso construir habilidades para analisar, selecionar, sistematizar e produzir conhecimento baseando-se nas informações dispersas e anárquicas espalhadas pelas redes e fontes midiáticas de informação.

A educação a distância no contexto histórico e cultural pode trazer, no âmbito de seus elementos constituintes e da relação distinta que estabelece entre o tempo e o espaço, uma grande contribuição não só para a formação de professores, mas para integrá-los aos processos de (re) construção do conhecimento e formá-los para as novas conformações teóricas, metodológicas e técnicas que os processos de ensino e de aprendizagem estão adquirindo com as tecnologias da informação e da comunicação⁷.

A formação de professores por meio da modalidade de educação a distância tem papel contraditório e ambíguo. Seu êxito ou fracasso, sua qualidade ou mediocridade dependerá de posturas teóricas e metodológicas que saibam contextualizá-la,

⁷ É oportuno ressaltar que as TIC não mudam necessariamente a relação pedagógica. Elas tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que nos recursos tecnológicos, embora sejam inegáveis suas potencialidades pedagógicas. Portanto, a EAD, mediada por tecnologias avançadas de comunicação digital, abre espaços para novas relações com pessoas, materiais tecnológicos, saberes, contextos etc. É um novo espaço virtual de construção, desconstrução e reconstrução do saber, na direção do aprender juntos e colaborativamente. Por sua vez, a aprendizagem mais participativa, interativa, dialógica, crítica, criadora, humanista pode contribuir para a criação das bases de uma sociedade mais democrática, mais humana, voltada para o bem comum – com possibilidades de acrescentar mais vida na sobrevivência das pessoas (OLIVEIRA, 2003).

compreendendo que a educação a distância não prescinde de um projeto pedagógico, de uma concepção de educação, de currículo, de avaliação, de ciência. Educação a distância exige também posturas sócio-cognitivas de compartilhamento, de trabalho colaborativo, de cooperação, de cumplicidade profissional, de diálogo, de respeito à diversidade, de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, o que implica uma teia de indivíduos que se interdependem e se inter-relacionam numa caminhada pedagógica de (re)construção pessoal e coletiva dos saberes.

iii - A educação a distância na Universidade Federal do Paraná

A Universidade Federal do Paraná, pela Portaria n. 270/98 da Reitoria (UFPR), estabeleceu, em 1998, a Comissão Inter-setorial encarregada de elaborar uma pré-proposta de criação de um núcleo de educação a distância, na Universidade. O interesse da universidade e da gestão da época, conforme referência documental, era inserir a educação a distância e as novas tecnologias da informação e da comunicação como instrumentos voltados à redução das injustiças sociais, possibilitando o acesso e a aquisição de conhecimentos ao maior contingente da população. Isso porque conforme a “Pré-Proposta para Educação Aberta e à Distância na UFPR” entendia-se que:

A crescente demanda pela educação e a constante necessidade de formação, de reciclagem pessoal e profissional, nas diferentes instâncias do saber e da cultura, têm alertado o sistema de ensino presencial, quanto às suas limitações, principalmente ao refletir sobre o aumento da clientela, o que ocorre com maior amplitude nos países de terceiro mundo (UFPR, 1998, p.8).

Em 28 de janeiro de 1999, o Conselho Universitário aprovou por unanimidade a institucionalização da EAD na UFPR e a Portaria n.370/99 da Reitoria, de 10 de fevereiro de 1999, criou o NEAD (Núcleo de Educação a Distância), órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, com os objetivos de [...] assegurar a concepção, produção, difusão, gestão, avaliação dos projetos e experiências inovadoras em educação a distância, congregando equipe multidisciplinar representativa das diversas áreas do conhecimento provenientes dos diversos Setores/Departamentos e Cursos da UFPR (POLAK, 1999, p.1).

O Núcleo da Educação a Distância passaria a qualificar professores especialistas em educação a distância, bem como profissionais que atuariam no sistema de educação a distância como orientadores acadêmicos (professores tutores), objetivando a formação de quadros que viriam a atuar nos programas de educação profissional, graduação e pós-graduação.

Com a institucionalização da educação a distância na UFPR, a Sociedade Civil, através de entidades públicas e privadas, começa a demandar junto à universidade a oferta de cursos de graduação, sobretudo, cursos para formação de professores (SA, 2001, p.25).

Em setembro de 1999, o Conselho Setorial do Setor de Educação instituiu uma Comissão de Educação a Distância (Portaria n. 45/99-ED) com a premissa de elaborar uma proposta de Formação de Professores, em nível de graduação, na modalidade de educação a distância (EAD).

No ano seguinte, enquanto a Comissão de Educação do Setor de Educação trabalhava na construção do Projeto Político Pedagógico, em parceria com o NEAD, aprofundando, pesquisando e estudando os encaminhamentos teórico-práticos para implantação do curso de Formação de Professores, em julho/2000, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em maio, exarava a Resolução n.54/00 que instituiu o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD⁸.

Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação credencia a UFPR por três anos a oferecer o Curso de Pedagogia a distância (Parecer n.358/2000) e o Ministério da Educação exarava Portaria n.576/2000 autorizando o funcionamento do Curso⁹.

A iniciativa da UFPR, por intermédio das parcerias interinstitucionais do Setor de Educação e PROGRAD/NEAD e dos convênios que foram firmados com a comunidade externa, tinha como premissa atender à demanda de qualificação de profissionais da educação que vêm atuando na Educação Básica, cumprindo papel político, profissional e social fundamentais na melhoria da qualidade da educação brasileira e na construção de uma democracia social.

⁸ O capítulo V trata do processo exploratório e analítico da concepção, planejamento, organização e do desenvolvimento do curso.

A partir de julho de 2000, esta parceria intra-institucional e interinstitucional viabilizou o processo de seleção para 600 (seiscentas) vagas, contando com candidatos de todo o estado do Paraná, onde estavam sediados os Centros Associados de Pato Branco (200 alunos), Apucarana (200 alunos). O Centro Associado de Maringá, localizado no norte do estado do Paraná, passou a ofertar mais 100 vagas, possibilitando aos estudantes do estado de São Paulo e até do Mato Grosso do Sul que pudessem ingressar num curso superior de formação de professores. Extrapolou as fronteiras do estado, com o Centro Associado de Taquara (100 alunos) na região da serra gaúcha que atendia uma demanda da região de Porto Alegre e do sul de Santa Catarina.

Segundo entrevista do então Reitor da Universidade Federal do Paraná, professor Carlos Roberto Antunes dos Santos, ao jornal diário de Curitiba, Gazeta do Povo, no dia 16 de fevereiro de 2000, “Esse projeto é inédito no país [...] 40 universidades públicas de todo o país já estão integrando um projeto chamado ‘Rede de Universidades Virtuais’¹⁰, que deve oferecer diversos cursos através do ensino a distância” (MARTINS, 2000, p.6).

Para ele, em outra entrevista no dia 15 de julho de 2000, a educação a distância possibilitava a democratização do ensino superior, sociabilizando o conhecimento e a informação que são as ferramentas da sociedade globalizada e altamente tecnológica. “Nosso objetivo é permitir o acesso à graduação para uma clientela que não tem oportunidade de freqüentar a universidade” (JÚNIOR BACH, 2000, p.17).

Em 2001, a universidade, mediante convênio, criou mais um Centro Associado sediado em Anápolis (GO), com 100 vagas que atenderia alunos residentes na região, em Brasília, em Goiânia e até alguns do estado de Tocantins. No mesmo ano, em julho, por meio de processo seletivo¹¹, foram selecionados mais 100 alunos para Pato Branco e 100 para Apucarana, totalizando em 2001, novecentos cursistas nos 5 (cinco) Centros Associados do Sistema de EAD.

Os cursos de graduação a distância datam dos anos noventa do século passado. O Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica/Anos Iniciais do Ensino Fundamental na

⁹ Em junho de 2000 eram somente quatro instituições credenciadas para a oferta de cursos de graduação a distância: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Santa Catarina (Boletim CITE, 2000).

¹⁰ Trata-se da UniRede um consórcio criado em 2000 pelo Governo Federal unindo as universidades federais num “pool” para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância.

modalidade de EAD da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi implantado em 1995 e a maioria dos cursos de licenciatura conhecidos começou a partir de 1998 (ver o Capítulo IV).

Um das grandes críticas que se faz à educação a distância tem sido em relação a sua temerária qualidade quanto à formação pretendida ou aligeirada. Em termos de formação de professores, a educação a distância seria fruto das políticas neoliberais, de uma racionalidade técnica no uso dos recursos organizacionais e técnicos da educação a distância para minimizar o custo estudante/ano por parte do Estado, bem como qualificar um contingente enorme de profissionais de forma acelerada (ANFOPE, 2004).

Essa pesquisa pretende historiar, contextualizar e analisar sistêmica e criticamente uma experiência concreta de formação de professores na modalidade de educação a distância, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná nos primórdios da implantação dos cursos de graduação/licenciatura em Pedagogia nas universidades brasileiras.

Envolve a descrição exploratória (historicidade), a contextualização e a análise da concepção, da elaboração, do planejamento, da organização e do processo de implantação, bem como das suas características e dos elementos constituintes do curso, num dado momento histórico (1999 a 2002), evidenciando o percurso complexo e dinâmico, a interdependência e a inter-relação entre seus elementos constituintes (professor especialista, orientador acadêmico, estudantes, gestão/colegiado, processos de comunicação, material didático, centro associado).

Com isso, do ponto de vista sistêmico, tem-se as partes que compõem um todo e um todo formado por suas partes, que se articulam, que se interdependem num processo dinâmico, mas que não se confundem com esse todo. O todo apresenta qualidades e propriedades denominadas de emergências. “Essas emergências são efeitos organizacionais, produto da disposição das partes no seio de uma unidade sistêmica” (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003, p.33). A emergência aqui é considerada como a *qualidade* do curso, ou seja, uma propriedade que somente vai aparecer quando dá articulação dinâmica (processo) das partes com o todo e do todo com as partes. “[...] a tapeçaria é mais do que a soma dos

¹¹ UFPR/PROGRAD/NEAD. Manual do Candidato ao Teste Seletivo para o Curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância. Curitiba, 2001.

fiões que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem” (MORIN, 2005a). A qualidade, a emergência do todo não pode ser captada nas partes isoladas do sistema de educação a distância, mas sim, quando esse sistema está em processo, em desenvolvimento.

Qualidade, do ponto de vista etimológico, vem do latim e significa essência. Quer dizer então que qualidade apresenta a parte essencial de alguma coisa, de algum objeto, de uma pessoa. O que seria mais importante, mais revelador, mais central (DEMO, 1998). A qualidade no campo da educação se constitui sob duas dimensões, como faces de uma mesma moeda: a dimensão formal e a política.

A dimensão formal da qualidade aparece na habilidade de manejar meios, instrumentos, formas técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento (DEMO, 2004a). O que pode ser interpretado num curso de graduação na modalidade de educação a distância como: os recursos de infra-estrutura física na sede e nos centros associados; os recursos tecnológicos empregados para garantir a comunicação bidirecional e a interatividade entre os professores especialistas e os orientadores acadêmicos e esses com os estudantes, nos momentos presenciais não-presenciais; a disponibilidade de material para leitura, consulta e pesquisa; espaços para os encontros presenciais e orientação acadêmica nos centros associados etc. A dimensão formal está afeta aos instrumentos e aos métodos (DEMO, 1990).

A dimensão política da qualidade diz respeito às finalidades, aos conteúdos, ao conhecimento para se atingir determinado fim, para se concretizar determinado objetivo pessoal, profissional ou institucional. O objetivo central do processo educativo é gerar sujeitos históricos, devidamente instrumentalizados no conhecimento (científico e técnico), para intervirem consciente e criticamente na história (DEMO, 1998). Mas é preciso que nesse processo educativo, no trato com o conhecimento (DEMO, 2001) o indivíduo tenha uma postura ética.

Vale lembrar, conforme indica Demo (2004a) que processo educativo, educação, não se restringe ao conhecimento, encontra nesse seu instrumento fundamental, em termos da dimensão formal no conceito de qualidade¹² aqui concebido. A dimensão política num

¹² Conforme Giusta (2003, p.27) [...] o que, em essência, determina o valor da EAD é a qualidade do projeto pedagógico a ser implementado: seus objetivos, a concepção de processo ensino/aprendizagem adotada, a pertinência e a atualidade dos conteúdos, as estratégias didáticas, as relações entre os participantes, a

curso de graduação, na modalidade de educação a distância, pode ser concebida: pelo projeto pedagógico e suas características identitárias com a modalidade; pelos seus objetivos pedagógicos, políticos e profissionais; pela sua integração a políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos pelo Estado e pela instituição universidade; pelo processo de avaliação, acompanhamento e promoção do estudante; pela prática coletiva e democrática de gestão pedagógica e administrativa do curso; pela cultura organizacional de cooperação, de compartilhamento e aprimoramento do processo didático-pedagógico entre os sujeitos etc.

[...] qualidade política é aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição e a arte de viver. Refere-se ao relacionamento do homem com a natureza, através sobretudo do trabalho, onde assoma o horizonte ideológico e prático, inevitavelmente. Refere-se igualmente ao relacionamento do homem com o homem, no interior do fenômeno do poder: o que ele faz de si mesmo, dadas as circunstâncias objetivas (DEMO, 1990, p.40).

Os Indicadores de Qualidade para Curso de Graduação a Distância publicados em 2000, os Referenciais de Qualidade para os Cursos a Distância publicado em 2003, o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, publicado em 2002, todos documentos do Ministério da Educação e o Roteiro para Avaliação de Cursos Superiores na modalidade a distância no ambiente da UniRede (2002), além da literatura específica sobre educação a distância, serviram de parâmetros formais e políticos na formulação dos instrumentos de pesquisa aplicados aos professores especialistas, aos orientadores acadêmicos (professores tutores) e aos estudantes, bem como na análise dos demais documentos do curso.

iv - Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo geral explorar e analisar sistêmica e criticamente os aspectos teóricos e práticos da Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino

liberdade para buscar informações e colocar e discutir problemas reais e levantados pelo grupo [...] [e] a escolha dos suportes tecnológicos adequados aos propósitos visados [...].

Fundamental na modalidade de EAD da Universidade Federal do Paraná no período de 1999 a 2002, a fim de comprovar a qualidade (formal e política) do ensino na modalidade de educação a distância.

v - Objetivos Específicos

- Historiar o processo de concepção, de elaboração, de planejamento, de organização e de implantação do curso.
- Sistematizar as representações do processo pedagógico-administrativo captadas nas entrevistas com os professores especialistas, orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes.
- Evidenciar as características, as propriedades e os elementos constituintes do sistema de educação a distância.

vi - Hipóteses

Os cursos de formação de professores em nível de graduação¹³ na modalidade de educação a distância apresentariam qualidade? O estudante na modalidade de educação a distância aprenderia, tanto quanto o estudante da educação formal presencial, sem estar face a face com professor? O compartilhamento do processo didático-pedagógico entre o professor especialista e o orientador acadêmico seria fator prejudicial à aprendizagem do estudante? O material didático teria o papel de substituir o professor especialista?

¹³ “[...] o fundamento da graduação é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho” (MEC, 2000, p.4).

CAPÍTULO I

Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

1. Demarcações metodológicas do estudo

Em princípio, é preciso deixar explícito o entendimento que se tem de uma pesquisa em nível de doutorado¹⁴. Entende-se que ela deve estar focada num determinado objeto e trazer à baila contribuições teóricas e epistemológicas que não foram até então observadas ou que não foram totalmente aprofundadas. Nesse sentido, toda a caminhada metodológica descrita se seguir procura demonstrar esse entendimento.

Como indica Severino (1992, p.114) a tese de doutoramento deve representar um progresso para a área científica em que se situa, deve fazer crescer a ciência. Quaisquer que sejam as técnicas aplicadas, a tese visa demonstrar, argumentando, e trazer uma contribuição relativa ao tema abordado.

O estudo realizado se inscreve numa abordagem qualitativa de pesquisa e a metodologia adotada neste trabalho foi de cunho exploratório com o qual procurou detalhar e analisar criticamente todo o processo de concepção, elaboração, implantação, desenvolvimento e avaliação do curso de graduação/licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância da Universidade Federal do Paraná, no período de 1999 a 2002 (entre o fim do século XX e início do XXI)¹⁵. Foi o primeiro e único curso de graduação na área de formação de professores implantado na instituição¹⁶. Foi o quarto curso autorizado (credenciamento Parecer n. 358/00 – Conselho Nacional de Educação - CNE) no Brasil, no ano de 2000. Foi o primeiro

¹⁴ ECO,U. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza, São Paulo: Perspectiva, 2005.

¹⁵ O curso iniciou em 2000 com 6 turmas que concluíram em 2004. As turmas de 2001 integralizaram o curso em 2005.

¹⁶ Em setembro de 2006, a partir de convênio celebrado entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Aberta do Brasil, implanta-se o curso de Administração na modalidade de EAD (semi-presencial) para funcionários públicos.

curso de licenciatura de professores de 1.^a à 4.^a Séries do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância, no estado do Paraná.

A metodologia exploratória proporciona maiores informações sobre determinado objeto estudado. Procura facilitar a delimitação da temática, dos objetivos e da formulação de possíveis hipóteses. Segundo Gil (1999) a pesquisa exploratória habitualmente envolve levantamento bibliográfico, documental, entrevistas não-padroneizadas e estudos de casos.

A pesquisa exploratória procura dar uma visão geral do objeto estudado, em muitas vezes, segundo o autor acima referido, a investigação exploratória pode ser a primeira etapa de uma investigação mais ampla sobre o tema (p.43).

O processo de concepção, elaboração do projeto pedagógico do curso pode ser constatado no capítulo V, onde se reconstrói cronologicamente os trabalhos da Comissão de Educação do Setor de Educação (1999-2000).

O processo de planejamento, organização e implantação do curso foram reconstruídos no (Capítulo V). De maneira cronológica (SELLTIZ et al.1987b, p.21) as fontes de informação que possibilitaram a (re) construção analítica do processo de planejamento, organização e execução do curso foram:

- Artigos referentes ao curso.
- Ofícios da coordenação de curso.
- a Comissão designada para a elaboração do projeto pedagógico do curso.
- As 7 (sete) atas do Colegiado de Curso.
- Os calendários de cada tutoria desenvolvida no período analisado.
- Os calendários das orientações acadêmicas docentes a distância (telefone/*chat*), realizadas junto ao orientador acadêmico (professor tutor) no NEAD (Núcleo de Educação a Distância) no período de análise da pesquisa.
- Os calendários de orientação acadêmica (tutoria) realizados (presencial e/ou a distância) junto aos estudantes nos Centros Associados
- Informativos dos Centros Associados.
- Cronogramas de todas as turmas por Centro Associado.
- Os 115 calendários de cada disciplina ofertada no período de análise da pesquisa.
- As circulares emitidas pela coordenação de curso ao sistema de EaD.
- As publicações de artigos e informativos realizadas no período.

- Análise do material didático das disciplinas ofertadas no período da pesquisa por meio das entrevistas com professores especialistas, orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes.
- O questionário aplicado pela então Comissão Institucional de Avaliação de Curso (2002), com objetivo de caracterizar o perfil social, econômico e cultural dos estudantes.
- Relatório de Verificação, *in loco*, das condições institucionais (MEC, 2004). (Relatório de Comissão do Ministério da Educação designada para o reconhecimento do curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD em 2004).

Segundo Bardin (2003, p.45-46), “[...] a informação contida nos documentos tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [...] facilitar ao observador o acesso a informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”¹⁷.

Entre 2003 e 2004 as fontes de coleta de dados se ramificam em: entrevistas, questionários e documentos. Nesse período além das análises documentais já referidas foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 20 orientadores acadêmicos (professores tutores) que atuaram no curso desde sua implantação (Anexo 12).

Para Monteiro (1991) a entrevista representa um instrumento básico de coleta de dados dentro da chamada pesquisa qualitativa. Assim, as entrevistas foram semi-estruturadas, ou seja, havia questões pré-definidas com base em categorias que buscaram caracterizar os elementos constituintes de um sistema de educação a distância e, sobretudo, confrontar as informações documentais.

Assim as categorias iniciais implícitas nas entrevistas para os professores especialistas, orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes abordavam: características do trabalho do professor tutor, características do trabalho do professor especialista, características do material didático; características do processo de

¹⁷ “A escolha das informações a serem colhidas e a organização de sua coleta inscrevem-se na abordagem global da pesquisa, pressupõem de alguma maneira os elementos de interpretação e de explicação possíveis dos fatos que elas constituirão. Portanto, um dado nunca é ‘verdadeiro’ em si, mas só tem utilidade ou

aprendizagem do estudante, características do processo de gestão pedagógica do curso, características do processo de comunicação entre os protagonistas do processo de educação a distância e as características de infra-estrutura para o desenvolvimento do curso.

A utilização de entrevista semi-estruturada se deu pelo fato de que essa técnica permite liberdade ao pesquisador de, embora existindo um roteiro prévio que contemple aquelas categorias prévias, mencionadas acima, acrescentar perguntas que possam esclarecer ou aprofundar melhor aquilo que se está pesquisando. Pode-se argumentar ainda a respeito da utilização da entrevista, pois nela há a possibilidade de se auxiliar no esclarecimento da questão antes que as respostas sejam registradas (SELLTIZ et al. 1987a, p. 20).

Essa flexibilidade, segundo Laville & Dionne (1999, p.190), permite que se obtenha do entrevistado informações muitas vezes mais ricas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, dos fenômenos ou dos acontecimentos, porém isso exige do pesquisador que o tratamento dos dados seja feito cuidadosamente, transcrevendo as frases e realizando a análise do seu conteúdo.

No mesmo período, entre 2003 e 2004, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 11 professores especialistas que atuaram desde o início do curso. As entrevistas se deram nas dependências da biblioteca de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná e algumas foram realizadas nas residências dos próprios docentes (Anexo 13).

As mesmas categorias prévias orientaram a condução dessas entrevistas e foram concebidas também, levando-se em conta as indicações da literatura sobre educação a distância a respeito dos elementos que constituem um sistema de educação nesta modalidade (PRETI,1996).

O entendimento para a realização das entrevistas com os docentes se explica pelo fato de que os professores especialistas, como eram definidos no projeto pedagógico do curso, eram um dos elementos constituintes do sistema de educação a distância e que, portanto, davam consistência didático-pedagógica ao processo de formação nessa modalidade educativa. Para Kerlinger (2003) uma das grandes vantagens da entrevista é sua

pertinência em relação a uma dada problemática, com uma teoria e com uma técnica, em resumo, com uma pesquisa” (BRUYNE, P.; HERMAN, J. & SCHOUTHEETE, M., 1991, 210).

profundidade. O pesquisador pode aprofundar mais as respostas, aclarando razões, motivos e atitudes.

Com base nos dados registrados nos diversos documentos pesquisados e nas análises das entrevistas dos orientadores acadêmicos, dos professores especialistas e nos questionários respondidos pelos estudantes foi-se (re)construindo (historiando) analítica e criticamente o processo de concepção, elaboração, planejamento, implantação, desenvolvimento e, sobretudo a avaliação do curso porque suas respostas e reflexões corroboraram ou não aspectos captados nos documentos que retrataram o processo de concepção, elaboração, planejamento e implantação.

A realização das entrevistas com estudantes no período de 2003 e 2004 se deu por conta do término das turmas que ingressaram em julho de 2000 e que finalizariam o curso em julho de 2004, conforme cronograma de curso. Caso não fossem realizadas nesse período, corria-se o risco de não se encontrar mais os protagonistas da pesquisa devido à distância entre os Centros Associados e a Universidade Federal do Paraná onde estava o pesquisador e também à distância geográfica dos estudantes em relação aos próprios Centros Associados aos quais pertenciam e nos quais realizavam seus estudos presenciais.

Foram distribuídos questionários aos estudantes em todos os Centros Associados: Maringá (PR), Pato Branco (PR), Apucarana (PR) e Taquara (RS). Os questionários apresentavam 22 perguntas (fechadas) e foram aplicados a todos os estudantes matriculados nas turmas A1 e A2 (Apucarana), P1 e P2 (Pato Branco), M (Maringá) e T (Taquara).

O pesquisador permaneceu mais de um dia em cada Centro Associado para a coleta desse material. Os estudantes das turmas A1 e A2 estavam em fase de exames presenciais finais. Em termos de retorno do instrumento, nota-se que somente metade da turma de Maringá e da turma de Pato Branco 1 devolveram os questionários. Percentualmente, as demais turmas em relação ao número de matriculados estão num patamar acima de 80% (oitenta por cento).

Quadro 1 - Distribuição dos questionários aos estudantes.

Turmas	Número de estudantes matriculados	Número de questionários distribuídos	Número de questionários devolvidos	Percentual do número de questionários devolvidos em relação aos distribuídos (%)
Maringá – M	74	74	35	47
Apucarana 1 –A1	56	56	48	85
Apucarana 2 – A2	79	79	72	91
Pato Branco 1 – P1	81	81	45	55
Pato Branco 2 – P2	83	83	73	87
Taquara - T	71	71	63	88
Total	444	444	336	75

Fonte: Coordenação do Curso – 2003 (período da aplicação dos instrumentos junto aos estudantes). Não foram computados os estudantes das turmas de 2001 (A3, P3 e AN)

Do estudo exploratório e analítico dos dados apreendidos, foi-se confrontando o que foi concebido, como foi concebido e sob que circunstâncias políticas, institucionais, pedagógicas e administrativas o curso foi planejado, organizado e implantado com a representação dos orientadores acadêmicos (professores tutores), professores especialistas e estudantes que vivenciaram o curso *in acto*, em movimento, em sua dinâmica histórica e complexa (Capítulo V). Esses protagonistas fornecem dados qualitativos para se avaliar todo o curso. Na tentativa de aclarar melhor o entendimento de complexidade, Petraglia (1995, p.48) auxilia com o seguinte exemplo:

Quando pensamos na organização de um curso de graduação como um ‘todo’, consideraremos, então, as disciplinas que o compõe como partes integrantes e significativas, que, específica e particularmente, apresentam suas características e qualidades individuais. A visão de seus recortes é importante enquanto estudo de aspectos próprios, ao mesmo tempo que contribuem para a visão e compreensão de conjunto, na dimensão da complexidade [...].

Essa análise exploratória e crítica trouxe à lume as reais e concretas características dos elementos constituintes (partes) de um sistema de educação a distância, numa

instituição pública de ensino superior, identificando suas qualidades ou propriedades, seus limites e suas possibilidades pedagógicas, reveladas por meio das relações que aqueles elementos foram construindo, tecendo; de suas dinâmicas interdependentes, de sua trama. A análise dessa trama possibilita perceber os indicadores de qualidade (formal e política) explicitados nas categorias construídas no Capítulo V.

Dentro de uma concepção sistêmica e analítica (MORIN, 2001) o todo (curso) possui qualidades e propriedades que não existem nas partes isoladas (elementos constituintes). A qualidade do processo educativo do curso representa o todo, o que significa dizer que, o todo é mais do que a soma das partes. Cada uma das partes não está fundida, nem perdida ou confundida no todo, possui identidade própria, a qual difere da identidade do todo (MORAES, 2004a).

Os instrumentos de coleta de dados tiveram como referência para a sua elaboração, além da literatura sobre educação a distância, os Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, da Secretaria de Educação do Ministério de Educação (MEC/SEED, 2000¹⁸ e 2003¹⁹), o Relatório de Comissão Assessora para Educação Superior a Distância do MEC (2002²⁰) e o Roteiro para Avaliação de Cursos Superiores na modalidade a distância no ambiente da UniRede²¹ (2002).

¹⁸ (MEC/SEED, 2000, p.3-11) “ Indicadores de qualidade de cursos de graduação a distância: 1 – Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico; 2 – Desenho do projeto: identidade da educação a distância; 3 – Equipe profissional multidisciplinar; 4 – Comunicação/interatividade entre professor e aluno; 5 – Qualidade dos recursos educacionais; 6 – Infra-estrutura de apoio; 7 – Avaliação de qualidade contínua e abrangente; 8 – Convênios e parcerias; 9 – Edital e informações sobre o curso de graduação a distância; 10 – Custos de implementação e manutenção da graduação a distância”.

¹⁹ (MEC/SEED, 2003, p.1-15) “1 – Compromisso dos gestores; 2 – Desenho do projeto; 3 – Equipe profissional multidisciplinar; 4 – Comunicação/interação entre os agentes; 5 – Recursos educacionais; 6 – Infra-estrutura de apoio; 7 – Avaliação contínua e abrangente; 8 – Convênios e parcerias; 9 – Transparência nas informações; 10 – Sustentabilidade financeira”.

²⁰ (MEC/SESU, 2002, p. 11-37) “ 1- Introdução; 2- A integração da Educação Superior a Distância no Plano de Desenvolvimento Institucional; 3 – Elementos para compor um projeto de curso superior a distância: 3.1 – Processo de ensino e aprendizagem e organização curricular; 3.2 – Equipe multidisciplinar; 3.3 – Material didático; 3.4 – Interação de alunos e professores; 3.5 – Avaliação de ensino e de aprendizagem; 3.6 – Infra-estrutura de apoio; 3.7 – Gestão; 3.8 – Custos”.

²¹ Em 2002, a Universidade Virtual Pública do Brasil – Pólo de Avaliação exarou Relatório Avaliativo de 4 cursos de graduação ofertados pelas seguintes universidades: Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Ceará. Todas ofertavam cursos de graduação a distância na área de formação de professores. As dimensões avaliativas foram: pedagógica, material didático, orientação acadêmica, condições físicas e operacionais, modalidades de comunicação estabelecidas e o impacto social.

As referências bibliográficas que fundamentaram a revisão de literatura exploraram autores, pesquisadores e fontes científicas que pudessem colaborar nas análises e nas interpretações teóricas e metodológicas da complexidade da EaD fazem parte dos Capítulos II, III e IV.

No Capítulo II procurou-se historiar o processo de globalização ressaltando aspectos históricos, filosóficos, científicos e econômicos que influenciaram a construção de uma trama societária que tem enfeixado historicamente as condições científicas, culturais e tecnológicas para o desenvolvimento da educação e, particularmente, da educação a distância. O texto foi construído dentro de uma concepção complexa, ou seja, onde as dimensões econômicas, culturais, tecnológicas e científicas se constituem como partes, como dimensões de um sistema sócio-histórico, cultural e científico, no qual as contradições e as complementaridades da cada dimensão vão tecendo o todo.

Nesse capítulo também procurou-se estabelecer uma compreensão a respeito do papel das tecnologias da informação e da comunicação nos processos de formação humana. A EaD incorpora essas TIC como ferramentas indispensáveis aos estudos mediatizados, onde tempo e espaço não estão necessariamente contíguos. Quanto à discussão sobre a ciência, sobre os novos paradigmas da ciência e sobre a Teoria da Complexidade, a intenção foi fundamentar teoricamente o olhar e a interpretação que se deve adotar em relação aos sistemas de EaD.

No Capítulo III a idéia foi recuperar conceitos referentes ao que se entende por ensino e por educação a distância. Recuperando também teóricos nacionais e internacionais que tratam do tema, bem como identificando fundamentadamente, o que a literatura diz a respeito de cada um dos elementos constituintes de um sistema de EaD.

No Capítulo IV o texto resgata as contribuições teóricas, as políticas e os debates internacionais e nacionais sobre a formação de professores. Procurou historiar a produção nacional no que concerne à formação de professores com ênfase naquilo que o movimento dos educadores têm dito e escrito a respeito da EaD. E por fim, faz uma pequena síntese de oito programas/projetos de formação de professores na modalidade de EaD desenvolvidos no final dos anos noventa do século passado por instituições públicas que foram contemporâneos do objeto desta pesquisa e que se tornaram referências nacionais.

O Capítulo V tratou do Curso em si, de sua história, de suas características estruturais e organizacionais, da matriz curricular, da concepção, da elaboração, da organização, do planejamento, da logística, dos elementos constituintes do sistema de educação a distância (professor especialista, orientador acadêmico, material didático e estudantes). Neste capítulo também foram analisados os dados levantados na pesquisa de campo realizada junto aos estudantes, professores especialistas e orientadores acadêmicos (professores tutores), confrontando os aspectos teóricos e práticos do processo de concepção, elaboração, planejamento, organização, implantação do curso e a realidade percebida, vivida e avaliada pelos protagonistas (elementos constituintes), a fim de comprovar os indicadores de qualidade (formal e política) da graduação/licenciatura na educação a distância.

Nas Considerações Finais pretende-se alinhar as conclusões respondendo aos objetivos geral e específicos da pesquisa, evidenciando aspectos teóricos e práticos do curso que corroboraram do ponto de vista sistêmico-organizacional a qualidade (formal e política) do curso, bem como indicando questões prospectivas em relação à formação de professores na modalidade de EaD.

Capítulo II

Globalização, Educação a Distância, Sociedade da Informação e Paradigmas da Ciência

Procurou-se historiar o processo de globalização ressaltando aspectos históricos, filosóficos, científicos e econômicos que influenciaram a construção de uma trama societária que tem enfeixado historicamente as condições científicas, culturais e tecnológicas para o desenvolvimento da educação e, particularmente, da educação a distância.

Ressalta-se que a construção teórica do texto pretende fundamentar-se numa concepção complexa²² (MORIN, 1995, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2005; PETRAGLIA, 1995, 2005; MORAES, 1997, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006; MORAES & LA TORRE, 2004, 2006; OLIVEIRA, 2003; BEHRENS, 1999, 2003, 2005, 2006; ALMEIDA, 2005; CARVALHO & ALMEIDA, 2002) do fenômeno: educação a distância. Isto significa compreendê-la como fenômeno social, histórico, político, econômico, educacional, midiático e cultural. Entende-se a educação a distância como fruto de uma trama, de uma teia de inter-relações e interdependências, as quais demandam um entendimento das relações entre as partes e delas em relação ao todo.

A respeito do conceito de multidimensionalidade, Morin diz: “Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas” (2005, p.07).

²² Para Morin a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (2005a, p.13)” “[...] pensamos que não se pode isolar os objetos uns dos outros. No fim das contas, tudo é solidário. Se você tem o senso da complexidade, você tem o senso da solidariedade. Além disso, você tem o senso do caráter multidimensional de toda a realidade” (Idem, ibidem, p.68).

2.1 Globalização, história, ciência e educação (a distância)

O processo de globalização começou efetivamente no tempo dos descobrimentos, quando Portugal e Espanha estabeleceram, ao longo do século XV, o comércio com o oriente, via Oceano Atlântico, tendo em vista que a troca de mercadorias que antes se dava via continente e pelo mar Mediterrâneo, para estabelecer intercâmbio com as civilizações orientais, não era mais possível, dada a tomada de Constantinopla, pelos turcos, em 1453 (MORIN, 2002, 2003).

O que chamamos de globalização é o resultado, no momento atual, de um processo que se iniciou, efetivamente, com a conquista das Américas e a expansão dominadora do ocidente europeu pelo planeta (MORIN & MACHADO, 2002).

O comércio intenso pelo continente viabilizou o uso do dinheiro ao invés do sistema de trocas entre as mercadorias. Este uso criou novas demandas, como o aprendizado de cálculos matemáticos simples. Assim, como a geometria para medir superfícies de tecidos, calcular a área das terras a serem cultivadas.

Segundo Burke (2004) por volta de 1450 Johann Gutemberg (1390-1468) cria uma prensa gráfica de tipos móveis que se tornará um marco histórico na propagação da mídia impressa na Europa e no mundo: o livro²³.

A impressão mecânica desencadeou um processo de divulgação do conhecimento fora dos círculos da Igreja. As novas editoras, fruto do contexto mercantil que se instalava na nascente modernidade, eram propriedades de leigos, os quais passaram a publicar seus livros nos idiomas regionais. Isso significou de alguma maneira um instrumento novo de acesso ao conhecimento por parte dos grupos sociais que viviam do trabalho.

Por volta de 1500, haviam sido instaladas máquinas de impressão em mais de 250 lugares na Europa – 80 na Itália, 52 na Alemanha e 43 na França. As prensas chegaram à Basileia em 1466, a Roma em 1467, a Paris em 1486, à Veneza em 1469, a Leuven, Valência, Cracóvia e Buda em 1473. Todas essas gráficas produziram cerca de 27 mil edições até o ano de 1500, o que significa que – estimando-se uma média de 500 cópias por edição – cerca de 13 milhões de livros estavam circulando naquela data em uma Europa com cem milhões de habitantes (BURKE, 2004, p.26).

Em 1478 publicava-se em Treviso, na Itália, a primeira aritmética comercial. Era um texto editado em língua nacional e tornou-se uma grande ferramenta de divulgação, de socialização, via mídia escrita, da matemática para o público em geral (BRAGA et al. 2004). O conhecimento que até então era passado através da tradição oral passa a ser registrado em papel.

A fase histórica que intermediou os modos de produção feudal e o nascente capitalismo, denominada Mercantilismo, construiu os alicerces para o surgimento da sociedade capitalista:

[...] entre 1450 e 1600 ou 1620 em conexão com as grandes navegações e descobrimentos marítimos e coloniais iniciados pelos países ibéricos, temos como características principais: o crescimento das atividades produtivas em geral, na Europa [...] o aparecimento ou difusão de novos instrumentos comerciais e de novas formas de organização mercantil e industrial (FALCON, 1993, p.44-45).

Houve um incremento na tecnologia naval, a fim de possibilitar as condições reais e objetivas necessárias à expansão comercial marítima, por meio das Grandes Navegações. Essas navegações estabeleceram a interligação marítima entre os continentes, possibilitando o comércio a longa distância, levando-o a um novo patamar de complexidade. Além dos mercados locais e regionais, surge um mercado mundial (SINGER, 1987 apud MEKSENAS, 1991).

Por outra dimensão de análise, a contagem do tempo, conforme Braga et al. (2004) não é mais medida pela posição do Sol ou das estrelas, mas dividido em horas iguais, marcado por instrumento mecânico (relógio).

O tempo perdia desse modo a referência do Sol e das estrelas e ganhava, assim como o dinheiro, uma dimensão abstrata. Os estudos de mecânica aliados com a abstração da matemática deram o impulso científico necessário ao conhecimento que iria viabilizar a expansão da navegação Ibero-portuguesa (Idem, ibidem, p.20-21).

O modelo de produção feudal não atendia mais às necessidades do mercado de trocas. As corporações de ofício produziam dentro de limitações impostas pelas condições e organizações do trabalho. A classe mercantil emergente passou a “contratar” a mão-de-obra do artesão, configurando-se, assim, o início do processo manufatureiro de produção. A manufatura foi o início do processo de industrialização, que teve como motor do seu desenvolvimento a divisão técnica do processo de trabalho.

A progressiva expansão da economia de mercado que atendia à necessidade de expansão e produção em larga escala, produzindo novas técnicas de edificação e quantificação, assim como a gradativa apropriação dos meios de produção, por parte da burguesia mercantil foram alguns dos fatores que criaram condições históricas para a superação do modo de produção feudal.

A ciência moderna nasceu enquanto narrativa que tentava explicar os fenômenos sociais e naturais superando a visão metafísica e escolástica e desenvolveu-se a partir da matemática, da astronomia e da mecânica.

Diversos saberes foram reunidos para colocar em prática a navegação atlântica. Ao conhecimento proveniente da experiência pesqueira portuguesa somou-se o saber teórico-prático trazido pelos árabes para a península Ibérica e as técnicas náuticas desenvolvidas pelos venezianos e genoveses no mar Mediterrâneo (Braga et al, 2004, p.22).

Do ponto de vista da teoria do conhecimento a ciência moderna vai sendo construída edificando sob duas perspectivas teóricas: a primeira compreendia que o conhecimento era fruto da atividade investigativa com base na experiência, por meio de observações e análises empíricas. Para Francis Bacon (1561-1626) os fatos revelados na experiência poderiam ser generalizados, num processo ascendente, capazes de permitir a formulação de leis e o estudo das causas dos fenômenos investigados. John Locke (1632-1704) sustentava que tudo o que sabemos é fruto da experiência.

Para David Hume (1711 – 1776), autor de a “Investigação sobre o entendimento humano”, o conhecimento é obtido pela experiência. Para ele as impressões e as idéias constituíam as categorias básicas para o entendimento sobre o conhecimento.

As impressões são os dados fornecidos pelos sentidos, sejam internas como a percepção de um estado de tristeza, sejam externas, como a visão de uma paisagem ou a audição de um ruído. As idéias são representações da memória e da imaginação e resultam das impressões como suas cópias modificadas (HUME, 1996, p.8).

A segunda corrente teórica, representada por René Descartes (1596-1650), defendia que o conhecimento seguro seria aquele fundado no pensamento racional abstrato da matemática. Para se estudar com eficácia a natureza, devia-se seguir o caminho da

matemática e começar com simples intuições, progredindo por meio de deduções, do mais simples ao mais complexo.

Acreditava Descartes, fundador do racionalismo moderno, na soberania da razão. Sua concepção de mundo é racionalista/mecanicista, sendo a razão capaz de desvelar os segredos e as leis dessa máquina, antecipando seu funcionamento e aproveitando seu conhecimento para o domínio da natureza (GOERGEN, 2001, p.12).

Para Descartes, Galileu Galilei (1564 – 1642) torna-se uma referência teórica e metodológica à medida que aquele se utilizava da lógica matemática como fundamento à elaboração de sua teoria. “[...] ele vê na matemática a única ciência verdadeira, isto é, capaz de proporcionar um conhecimento certo e evidente” (JERPHAGON, 1992, p.140). Galileu comprovou que a teoria copernicana era verdadeira. Toda a cosmologia aristotélica de que as estrelas estavam encravadas na esfera e que a Terra era o centro do universo e imóvel era contestada pela experimentação e pelo raciocínio matemático.

Descartes elaborou seu pensamento racional, inaugurando uma nova era para a teoria do conhecimento: o Racionalismo. A razão é uma luz que esclarece, que faz o homem compreender as coisas. Todos os homens nasceram com a capacidade de compreender, todos os homens são dotados de bom senso. A diversidade de opiniões deve ser entendida pelo fato de o homem conduzir seus pensamentos por caminhos diferentes (GRAUKOGER, 1999).

Para romper com as opiniões (doxa), com o senso comum e buscar o conhecimento científico, Descartes estabelece nas “Regras para Direção do Espírito”, alguns preceitos. O primeiro indica que para a penetração da inteligência, a fim de desvelar a verdade ou chegar a ela, é preciso reduzir, gradualmente, o objeto de análise às proporções mais simples e, em seguida, pela razão, tratar de elevá-lo pelos mesmos graus ao conhecimento de todas as outras.

“Só concebemos os corpos pela faculdade de entender em nós existente e não pela imaginação nem pelos sentidos, e que não os conhecemos pelo fato de os ver ou tocá-los, mas somente por os conceber pelo pensamento [...]” (DESCARTES, s/d, 106).

O Racionalismo e o Empirismo²⁴ irão alicerçar os fundamentos para que no século XVIII eclodisse o movimento iluminista na Europa, elegendo a “deusa” razão como o novo paradigma da ciência humana. Como ressalta Goergen:

O sujeito cognoscente assume poder instituinte de uma nova realidade, em substituição à antiga mágica e metafísica. A nova consciência que assim foi, paulatinamente, se formando e que teve sua expressão política mais intensa na Revolução Francesa obteve sua base material através da revolução industrial. Idéias, ciência, atitudes e técnica confluem para a realização de uma nova civilização mundial que, esta era a promessa, deveria levar o homem à sua emancipação e liberdade (2001, p.18).

No âmbito da escola, a Didática Magna de Comenius (1592 - 1670) procurou adotar um método de ensinar que fosse universal. Assim como Descartes, buscava um método que pudesse ensinar tudo a todos (CORVELLO, 1999).

A sociedade adquire novas características, com o surgimento: do renascimento das cidades; da modernização acelerada por meio da invenção de técnicas que transformam as condições da forma como as pessoas passam a enfrentar o dia-a-dia; de uma nova ordem econômica nascente; de uma nova racionalidade que se caracteriza pelo naturalismo e pelo cálculo; de uma nova ética que desenvolve atitudes mentais adaptadas à obra de domínio do universo pela indústria e à justificação do predomínio do homem científico e técnico (HORTA, 1985).

2.2 A 1.ª Revolução Industrial e os primórdios da educação a distância

O século XVIII culmina com a primeira revolução industrial. O processo de produção de bens de uso e consumo passou a ser produzido pelas grandes indústrias. A máquina a vapor torna-se o carro chefe da maquinofatura, com isso observa-se um incremento da técnica ao processo de trabalho, criando as condições para que a indústria

²⁴ “O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais [...] é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes” (SANTOS, 2003, p.20-21).

venha a incorporar cada vez mais a ciência ao trabalho. O ritmo da produção é dado pelo ritmo da máquina.

Para Marx, o homem torna-se cada vez mais alienado do trabalho que produz, não tendo mais os meios e os instrumentos de produção e não domina o processo e a organização do trabalho (MARX & ENGELS, 1993).

Na mesma época, o Iluminismo vai se consolidando como uma ideologia criada por pensadores e intelectuais liberais que construíram as condições subjetivas e culturais para a consolidação do pensamento moderno. Com as transformações que ocorreram no século XVIII, o Estado passa a controlar a educação (escolar), até então hegemonia da Igreja, para que ela se torne um instrumento de homogeneização lingüística e cultural. “A expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estágio da economia no mundo capitalista, o Estado-nação” (TEODORO, 2003, p.48).

Para Marcondes:

O século XVIII será conhecido como o Século das Luzes exatamente na medida em que este tipo de pensamento se torna predominante neste período (...) A própria noção de ‘iluminismo’ indica, através da metáfora da luz e da claridade, a oposição às trevas, à existência de algo oculto, enfatizando, ao contrário, a necessidade de o real, em todos os seus aspectos, tornar-se transparente à razão (...) suas armas são, portanto, o Conhecimento, a Ciência, a Educação (2001, p.22).

A Revolução Francesa²⁵ em 1789 defendeu os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade difundidos pelo Iluminismo²⁶ que privilegiou o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. Segundo a autora (BARROS, 2003, p.38): Os filósofos dessa época afirmavam que o ensino seria um veículo importante da razão e no combate às superstições e ao obscurantismo religioso.

É a partir da construção das novas condições econômicas, sociais, culturais e ideológicas que iriam ser criadas as condições objetivas e subjetivas de demanda da população por escolaridade.

²⁵ “[...] devemos lembrar que se a democratização da educação republicana, instituída pelo ideário da Revolução Francesa, deu-se sob a forma de educação de massa, tal característica se aplica, com mais vigor, à educação a distância” (GIUSTA, 2003, p.29).

²⁶ “Graças a ele se implantaram escolas em todo o mundo” (BOFF, 2003, p.42).

A escola se inscreve como uma instituição que deverá garantir a transmissão dos valores e dos saberes culturalmente produzidos pela sociedade, e, simultaneamente, assegurar aos cidadãos que dominem os rudimentos básicos da escrita, da leitura e da aritmética.

A escola moderna tornou-se uma instituição necessária à transformação do antigo servo em cidadão. Os ideais liberais consubstanciados na liberdade individual, no direito à propriedade, na igualdade e na fraternidade, emergiam como ideologia que justificava e emoldurava as novas configurações do processo civilizatório ocidental.

O cidadão tinha o direito de, para poder produzir e exercer sua cidadania (pelo menos de direito), neste novo contexto sócio-histórico, apropriar-se dos conhecimentos básicos: o domínio da leitura, da escrita e os rudimentos da aritmética.

A escola passava a apresentar um tipo de organização do seu espaço pedagógico que refletia, de alguma forma, as estruturas do processo organizacional que se desenvolvia nos processos de trabalho do modelo produtivo capitalista.

Organizou-se e se desenvolveu à luz das engendrações construídas numa sociedade de classes que conformará o aparelho escolar sob a divisão do trabalho intelectual e manual. A divisão social e técnica do trabalho, característica estrutural da nova sociedade industrial, influenciou o processo pedagógico da escola (MACHADO, 1991) uma estruturação semelhante à organização do processo de trabalho industrial, dicotomizando a apropriação do conhecimento em conteúdos teóricos e práticos, intelectuais e manuais (MANACORDA, 1992).

A diferenciação entre as classes é explicitada quando o Estado se propôs a universalizar a educação direcionada ao ensino técnico numa tentativa de priorizar as necessidades das indústrias e as necessidades de mão-de-obra. Nesse contexto de universalização de oportunidades, a educação a distância surge modestamente, em iniciativas simples que se desenvolveram ao longo da história contemporânea (BARROS, 2003, p.39).

O primeiro registro que se tem, na modernidade sobre processos de estudo a distância utilizando material impresso (texto) e o meio de comunicação via correio ocorreu em 1728 quando a Gazeta de Boston (EUA) publicou um anúncio de autoria do professor Cauleb Philips, que oferecia um curso de taquigrafia, em que dizia: “Toda pessoa da região,

desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (SARAIVA, 1996, p.18).

No século XIX, com o processo de industrialização gerado pela máquina, que passa a controlar a produção e o próprio homem, o processo de produção das mercadorias vai se especializando e subdividindo-se e a ciência passa a contribuir com o aperfeiçoamento técnico da produção da sociedade industrial.

As necessidades de expansão do processo de produção capitalista difundem a hipertrofia da escola, criando uma organização dos sistemas escolares nacionais, bem como uma implementação de diferenciação das instituições escolares. Com o desenvolvimento do Capitalismo concorrencial e suas decorrentes necessidades, os Estados nacionais foram obrigados a expandirem o atendimento escolar, mantendo a divisão, a diferenciação entre escolas propedêuticas e escolas profissionalizantes:

De fato, os fatores que condicionaram o processo de expansão e de diferenciação da escola foram múltiplos: as necessidades do progresso técnico e da produção, os novos padrões de consumo, as exigências de maior participação social e política, a generalização da escola elementar, o crescimento da taxa de natalidade e a diminuição do índice de mortalidade etc. Embora, no geral, a diferenciação do ensino seja a tendência observada (por ser inerente à essência da escola capitalista), este processo adotou em cada formação social específica, contornos particulares, em função do peso de cada um dos fatores, da relação estabelecida entre eles e da correlação entre as forças sociais (MACHADO, 1991, p.43).

É na Europa que o ensino por correspondência²⁷ vai se caracterizar como a primeira geração de procedimentos de ensino a distância. Os materiais eram auto-instrucionais, por correspondência, e voltados para atividades profissionais menos qualificadas. Nesse período percebe-se a distância do ponto de vista geográfico e do ponto de vista político, pela marginalização dos seus usuários em comparação com quem usufruía da modalidade convencional (GIUSTA, 2003, p.28).

Para Peters (2003) as primeiras manifestações de ensino a distância podem ser observadas nos lugares onde houve maior industrialização e, portanto, houve alteração das atividades profissionais e sociais. Na época, surgiram muitas escolas de ensino por

²⁷ Segundo Peters, o sistema ferroviário e a entrega regular da correspondência tornaram possível o desenvolvimento e a ascensão do ensino a distância. Foi então que as primeiras escolas e faculdades por correspondência foram criadas (2003, p.50).

correspondência na Inglaterra, na França e na Alemanha. Ofereciam instrução àquelas pessoas que eram deixadas de lado pelo sistema educacional. Os empresários (editores) poderiam lucrar diante das demandas educacionais da época, produzindo e distribuindo em massa os materiais de estudo, usando a tecnologia dos correios e das recém-existentes ferrovias.

Na Inglaterra (1840) Issac Pitman resume os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos. A “Phonografic Corresponding Society” foi criada na Inglaterra em 1843. Em 1856 os alemães fundaram o primeiro Instituto de Ensino de Língua (francesa), por correspondência, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt (CHERMAN & BONINI, 2000; BARROS, 2003).

A Sociedade de Línguas Modernas da cidade de Berlim, em 1856, contrata docentes para ensinarem o francês por correspondência. Em 1858, a Universidade de Londres passa a conceder certificados aos alunos que residiam nas colônias e que recebiam os ensinamentos por correspondência. Conforme Peters (2003):

A Educação a distância se tornou ainda mais importante para quem morava longe de seus países de origem, nas colônias. Os britânicos que serviam nas colônias do Império Britânico, por exemplo, muito freqüentemente não tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional e tinham que se preparar sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres (p.31).²⁸

Nos EUA, por volta de 1873, Anna Eliot Ticknor funda a “Society to Encourage Study at home” e na Pennsylvania, Thomas J. Foster cria um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração (Internacional Correspondence Institute).

Segundo Alves (1994), em 1883, na Suécia, registrou-se a primeira experiência de um curso de contabilidade por correspondência. Para Barros (2003) a prioridade da educação a distância no século XIX era atingir os trabalhadores rurais da Europa numa preocupação em cumprir os ideais de universalização das oportunidades educacionais, mas ao mesmo tempo, evitar o êxodo rural para os centros urbanos. Ao final do século XIX,

²⁸ Tinham em seu auxílio os serviços de várias faculdades por correspondência que contavam com a tecnologia do transporte marítimo a fim de fazer a entrega do material didático. Estes processos de ensino e aprendizagem em particular eram verdadeiramente assíncronos devido ao longo tempo que levava para chegar aos alunos na Índia e Austrália (PETERS, 2003, p.30).

criaram-se nos Estados Unidos da América do Norte inúmeros cursos usando o correio para capacitação em diversos tipos de ofícios de pouca escolaridade (LITWIN, 2001).

Em 1892, a Universidade de Chicago cria um departamento de ensino por correspondência. No início do século XX, a Universidade de Calvert, em Baltimore, desenvolveu cursos para a escola primária.

No ano de 1891, a Universidade de Winsconsin passa a ofertar, em nível de extensão, cursos pelo correio. (SARAIVA, 1996). Criada para estudos a distância, marca um ponto importante no desenvolvimento dessa modalidade na educação norte-americana (LITWIN, 2002).

2.3 O educação a distância e a segunda geração da industrialização

O capitalismo, já consolidado na Europa por volta de 1871, passa por uma segunda revolução industrial, na qual os processos de organização e gestão produtivas do trabalho se desenvolveram sob a base eletromecânica, o que implicou novas demandas para a escolarização das populações urbanas. Momento em que o capitalismo vai adotar novas maneiras de se reproduzir, por meio do capitalismo financeiro e de novas formas de gestão do processo de trabalho²⁹.

O taylorismo (TAYLOR, 1985; RAGO & MOREIRA, 1984), forma aprimorada de gestão, nascido nos fins do século XIX e início do XX, cria a administração científica para adestrar “cientificamente” o trabalho produtivo. A preocupação com a eficiência e maximização dos lucros fragmenta o trabalho tanto da área de execução, quanto da área de concepção. A ciência é usada para tornar o processo produtivo previsível e extremamente controlado e irá se desenvolver no momento em que o capitalismo internacional toma uma feição monopolista.

A fase do capitalismo concorrencial, tão idealizado e tão proclamado pelos liberais, assume configuração imperialista e, para dar cabo das novas exigências de competitividade,

²⁹ Segundo Mattelart “A primeira estrada de ferro digna deste nome aparece na Inglaterra em 1830. A construção das malhas na Europa continental chega ao apogeu nos anos de 1870. O trem é, primeiramente, o símbolo do progresso e da revolução industrial no perímetro do Estado Nacional” [...] “As associações ferroviárias – e também, em certa medida, as telegráficas – representam as primeiras grandes empresas modernas” [...] “ tornam-se a cobaia dos métodos de gerenciamento moderno”.(2002, p.27-29).

eficiência e qualidade, o método de administração científica irá possibilitar uma nova organização do trabalho.

Em 1881, a Universidade de Chicago abre um curso de hebraico, por correspondência. A Universidade de Berlim organiza cursos, a partir de 1894, usando o texto impresso e o correio.

Já no século XX, o fordismo irá se diferenciar do taylorismo à medida que aquele estabelece para o processo de trabalho uma cadência, fixada pela correia transportadora que determinava um ritmo socializado de trabalho, ou seja, eliminava os tempos mortos da produção, transformando-os em tempos produtivos. O processo de trabalho dos primórdios do século XX até meados da década de 60, do mesmo século, poderia ser denominado de modelo taylorista/fordista.

No ano de 1903, Júlio Cervera Baviera abre em Valência, Espanha, a escola Livre de Engenheiros. Por volta de 1914, na Noruega, é fundada a Norst Correspondenskole e na Alemanha, a Fernschule Jena, as duas escolas de ensino por correspondência. Assim como, em 1922, na Nova Zelândia, a New Zeland Correspondence School destinada a atender a crianças isoladas ou com dificuldades de freqüentar as aulas convencionais. Mais tarde, em 1928, passou a atender aos alunos do ensino médio (BARROS, 2003).

Segundo Meneses (1998) a URSS, em 1922, criava um sistema de ensino por correspondência para assegurar a formação dos trabalhadores que, em dois anos, atendeu em torno de trezentos e cinquenta mil estudantes. Mikhail Gorbachev teria estudado num curso universitário a distância, segundo EVANS & NATION citados por Foresti (1996).

Após a Primeira Guerra Mundial, houve uma procura muito grande por escolarização na Europa Ocidental, tendo em vista a falência dos Estados nacionais, a falta de recursos e a dispersão espacial dos demandantes, o que impulsionou a necessidade da institucionalização de um ensino a distância.

Basicamente, todas as iniciativas nesse período até os idos dos anos sessenta tiveram nos correios o veículo de suporte para os estudos não-presenciais. Embora, a partir dos anos 20, o rádio tenha passado a ser um novo instrumento de suporte para programas de ensino a distância. Historicamente, o ensino nesta modalidade sempre foi considerado de qualidade duvidosa.

Entre os anos 30 até o final da década de 60, em termos de educação a distância no mundo, países como o Canadá (1938), França (1939), África do Sul (1946), Espanha (1963) e China (1962) desenvolvem iniciativas utilizando-se do texto impresso, mas além do correio, passam a utilizar a “nova” tecnologia radiofônica, como foi o caso da Rádio Sorbone que a partir de 1947 transmitia programas voltados para as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris (BARROS, 2003). Criada nos anos sessenta, a Open University (1969) desenvolveu uma proposta de EAD utilizando-se dos meios impressos, da televisão (LITWIN, 2001) para atender e garantir o acesso à classe trabalhadora inglesa, conforme (FORESTI, 1996).

Entre as universidades, na Europa, dedicadas à formação mediatizada, encontra-se a Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED³⁰, sediada em Madri (Espanha). É uma instituição universitária pública, fundada em 1972, que conta com 1000 docentes atuando na Sede Central e mais de 4000 tutores espalhados pelos 65 Centros Associados em toda a Espanha. Entre 1997 e 1998 esta instituição atendeu em torno de 150.000 estudantes nos cursos de Graduação, Pós-Graduação e extensão na modalidade de EAD.

A Open University (1969), a UNED (1972) na Espanha, a Fern Universität de Hagen (1974) na Alemanha e as demais grandes universidades abertas³¹ da Europa se organizam de acordo com o modelo industrial de produção e distribuição de cursos, implantando um processo de economia de escala para racionalizar e bem utilizar os altos investimentos iniciais em recursos humanos, técnicos e financeiros, o que implica grande número de estudantes para que o custo unitário seja baixo (BELLONI, 1999).

Os serviços desenvolvidos pelas grandes instituições de educação a distância envolvem desde as atividades acadêmicas e administrativas necessárias ao funcionamento dos cursos e obtenção do diploma, bem como o estabelecimento dos currículos, dos programas, o planejamento, a concepção, produção e distribuição dos materiais até as matrículas e as atividades de avaliação, apoio ao estudante e tutoria (Idem, ibidem, p.93).

³⁰ Para mais informações sobre a proposta pedagógica da UNED, consultar: MARTINS, Onilza. **A educação superior à distância e a democratização do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

³¹ Para saber mais sobre as diversas universidades criadas nos fins dos 60 e nos 70 e 80 na Europa e na América Latina ver: NISKIER, A. **Educação à distância – tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. PETERS, O. **Didática do ensino superior**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003. SOUSA, E.C.B. M. de **Panorama Internacional da Educação a Distância**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun., 1996, p.09-16.

As grandes universidades abertas européias são públicas, no entanto, como no caso da UNED, o governo mantém a estrutura física da sede central (Madri) e os em torno de mil professores, enquanto que os estudantes pagam uma mensalidade para custear o material didático e a remuneração dos professores (tutores) que atuam nos centros associados espalhados pelo território espanhol.

2.4 Educação a distância e a 3.^a Revolução Tecnológica

A educação a distância traduz nos dias de hoje a complexidade do processo educativo contemporâneo à medida que rompe a barreira do espaço geográfico entre o docente e o estudante e altera a rotina histórica e consolidada do tempo escolar fabril. É preciso retomar as condições históricas, econômicas, científicas e tecnológicas que edificaram os processos educativos formais nos últimos séculos, a fim de situar adequadamente seu papel, suas características e fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos na sociedade da informação (CASTELLS, 2002; MATTELART, 2002; PRETTO, 2006; COSTA, 2006; ROSSINI, 2007).

Em pleno século XXI, a globalização³² (IANNI, 1993, 1997a, 1997b, 1993, 2001; DOWBOR, 2000; PRETI, 2000; MORIN & KERN, 1995; TEODORO, 2003; VEIGANETO, 2001; MORIN, 2002, 2003a, 2003b; SANTOS, 2004; DANIEL, 2003; FARIAS, 2001; BURBULES & TORRES, 2004; MORIN & WULF, 2003; TOURAINE, 2006) não é mais uma ficção, mas um dado concreto na vida de todos os indivíduos. Embora possa parecer um fenômeno exclusivamente econômico, ela atinge e altera a noção de tempo e espaço.

³² Para Boff, “A Globalização se faz prioritariamente sob o signo do econômico. Mas a economia vem acolitada por outros fatores de Globalização, como ideologias, busca de espiritualidade, valores e até por guerras” (2003, p.41).

O processo de globalização que se consolida na ‘alta modernidade’, alicerçado numa série de fatores, entre os quais, no desenvolvimento científico e tecnológico³³, a globalização da economia se instala no contexto de “[...] uma nova divisão internacional do trabalho, onde há uma integração das economias nacionais, conectadas, o que lhes permite a movimentação instantânea de capitais através das fronteiras dos estados nacionais” (BURBULES & TORRES, 2004).

A sociedade planetarizada (MORIN, 2002, 2003a), embora apresente desigualdades econômicas, culturais e políticas, atingiu um nível de desenvolvimento tecnológico que hoje impõe a necessidade de o Estado garantir acesso à escolarização básica, a fim de fazer frente aos requisitos mínimos de formação para a cidadania e para o trabalho.

A intensificação das relações econômicas e a tecnificação do cotidiano têm requerido um indivíduo com múltiplas competências: cognitivas, intelectuais e culturais. Para viver e atuar na complexa sociedade pós-industrial é preciso que os agentes formadores (escolas) qualifiquem os cidadãos para que possam aprimorar suas capacidades de aprender a ser; a conhecer; a fazer; a viver em comunidade e a aprender a aprender (DELORS, 2003; MELLO, 2004).

Por volta do início dos anos setenta (século XX), o modelo organizador de produção capitalista irá mostrar sinais de exaustão, frente às novas dinâmicas das sociedades ocidentais. A terceira revolução industrial com o advento da microeletrônica substituiu a plataforma produtiva do modelo taylorista/fordista.

Esse desenvolvimento científico e técnico aplicado ao processo de trabalho, além de trazer maior otimização do tempo e de produtividade, veio garantir que o processo de acumulação e reprodução do capital se mantivesse nos patamares historicamente conquistados. Surge um modelo flexível de organização e gestão do trabalho com conseqüências para a produção, para o emprego e para a qualificação.

O novo paradigma flexível, o toyotismo (LEITE, 1994; ANTUNES, 1995, 1999; CASTELLS, 2002) incorpora todo o desenvolvimento científico e tecnológico suplantando

³³ De um lado, o progresso científico-técnico oferece possibilidades de emancipação, até então desconhecidas, em relação às imposições materiais, às máquinas, às burocracias, em relação às limitações biológicas da doença e da morte. Por outro lado, a Morte por armas nucleares, químicas, biológicas, ou degradação

a antiga base eletromecânica, alterando a organização, o planejamento e o desenvolvimento da produção de mercadorias. O conhecimento do trabalho, do saber/fazer de diversas tarefas é incorporado à máquina que utiliza a linguagem da informática para armazenar uma infinidade de dados com possibilidade de acesso e manuseio em tempo real.

Nesse cenário, redefinem-se novas competências e habilidades para o trabalhador. Há uma tendência ao desaparecimento e à substituição do trabalhador tarefeiro, com pouca escolaridade, pelo menos nos postos de trabalho de alta competitividade e que passaram por processos de reestruturação produtiva, por um novo trabalhador com mais escolaridade, conhecimento e com competências e habilidades para ocupar postos de trabalho com mais conteúdo intelectual e cultural. Um profissional polivalente e em constante qualificação para sobreviver no mercado.

Enquanto o estado de bem estar social garantiu as condições econômicas e políticas para o desenvolvimento do capitalismo monopolista, com base nas políticas Keynesianas, no Welfare State (Estado do Bem Estar Social), o mercado estava, digamos, “sob controle” dos estados nacionais. Com o enxugamento dos estados nacionais, fruto das próprias relações contraditórias de acumulação capitalista, o capital se articula com os grandes conglomerados transnacionais de bens de consumo e, sobretudo, financeiros e se transnacionaliza, ampliando a lógica do mercado em nível planetário com conseqüências imprevisíveis para a sociedade global.

O Neoliberalismo surge como uma concepção filosófica e política que procura articular uma visão hegemônica e universal, explicando e justificando o desenvolvimento histórico regional e global da economia capitalista que preconiza a ditadura do mercado para que este “naturalmente” construa as bases de uma nova sociedade planetária.

A revolução da microeletrônica (3.^a revolução industrial) trouxe o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, as chamadas Tecnologias da Comunicação e da Informação que possibilitaram o surgimento da Internet.

Com isso, os processos de aprendizagem mediatizados sofrem um incremento na sua interatividade e velocidade. O tempo e o espaço vão se tornar flexíveis, na medida em

ecológica traz sua sombra sobre a humanidade: a idade de ouro e a idade do horror apresentam-se ao mesmo tempo para nosso futuro (MORIN, 2003, p.20).

que se pode, tendo o aparato tecnológico, comunicar-se a qualquer tempo, em qualquer lugar do mundo e com qualquer pessoa.

Com essa mudança tecnológica, a tradicional linha mecânica de produção padronizada (taylorista/fordista), programada para grandes séries, pode ser substituída por módulos ou unidades de produção mais flexíveis e dinâmicas. E isso se tornou possível porque as novas tecnologias microeletrônicas permitem uma dissociação, sem precedentes no espaço e no tempo, entre indivíduos e máquinas [...] as novas tecnologias permitem uma nova relação com o tempo, porque invertem a antiga ordem fragmentada e seqüencial do sistema mecânico, substituindo-o por uma nova ordem, simultânea e integrada. (CASTRO, 1996, p.40)

A questão do desemprego torna-se uma problemática global; a qualificação/desqualificação do trabalhador passa a ser preocupação permanente dos trabalhadores; a desregulamentação do trabalho (contrato temporário e/ou parcial de trabalho) (MATTOSO, 1995; ANTUNES, 1996; IANNI, 1996; FERRETI, 1994) desestabiliza os direitos constitucionais conquistados pelos trabalhadores; criam-se novos termos, novos *slogans* como “empregabilidade”. O indivíduo acaba precariamente empregado num mar de desesperados, de despossuídos, numa crescente exclusão de grandes contingentes de seres humanos dos bens de consumo material e cultural.

“O conhecimento neste novo período tem priorizado a dimensão tecnológica, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber e o conhecimento, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, o destino humano e a sociedade, para tornarem-se ‘ produto comercial de circulação’ orientados pelo novo paradigma da aplicabilidade” (FORGRAD, 1999, p.3-4).

Dados do Censo de Educação Superior de 2000 (INEP, 2001 apud FORGRAD, 2002) indicavam que o número de vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil chegava a 1,1 milhão para uma demanda de aproximadamente 3,8 milhões de estudantes. Em 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2004) informa que a demanda para o ensino superior ficou em torno de 5 milhões. Foram realizadas cerca de 4,1 milhões matrículas na educação superior, em 2004. A sociedade moderna exige uma atualização contínua dos conhecimentos científicos, técnicos e profissionais. A educação inicial dos jovens tende a se prolongar. Há uma redução do número de horas de trabalho

remunerado e o prolongamento da vida após a aposentadoria dos trabalhadores, aumentando o tempo disponível para outras atividades, inclusive a educação.

A desregulamentação das leis do trabalho nos anos noventa do século passado, por meio de políticas neoliberais implantadas pelos estados nacionais, criou uma diversidade de ‘contratos de trabalho’ o que, para muitos têm significado a precarização do trabalho assalariado, gerando diversas formas de emprego, o que têm levado a uma mobilidade funcional intensa do trabalhador (intelectual e manual), demandando sua (re) qualificação/formação permanente (PRETTO, 2006). O contingente de pessoas que estão na chamada ‘melhor idade’ é um novo público que demanda serviços de saúde, lazer, ocupação e educação.

Escolas para aqueles que estão iniciando sua jornada educativa, escolas para aqueles que já terminaram sua formação superior, escolas para os excluídos do mercado de trabalho, ou seja, organizações (escolares e não-escolares) e processos que atendam à educação ao longo da vida. O quadro atual indica um contingente enorme de indivíduos/cidadãos demandando estudos em nível superior, o que implica políticas públicas de investimento no setor e abertura de vagas.

A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Nas sociedades contemporâneas, ‘do conhecimento’ ou ‘da informação’, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma ‘educação ao longo da vida’ (BELLONI, 2002, p.139).

Acredita-se que a educação a distância não pode ser entendida como a panacéia para tudo, mas será cada vez mais demandada nesta fase atual do processo societário e técnico-científico da humanidade. O interesse do Estado na educação a distância tem sido percebido pela regulamentação e pelos investimentos que o Ministério da Educação tem feito em relação à Universidade Aberta do Brasil³⁴ na área de formação de professores. O interesse das instituições privadas se revela na possibilidade de “[...] reduzir seus custos

³⁴ Consultar: <http://www.clippingeducacional.com.br> - Clipping de 27 de janeiro de 2007.

operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais [...] e finalmente, aos fabricantes de equipamentos e *softwares*, que comemoram um novo mercado” (OLIVEIRA, 2003).

Neste cenário surge a educação a distância enquanto fenômeno educativo imerso nesta trama sócio-histórica que carrega intrinsecamente possibilidades e limites numa perspectiva de democratizar o conhecimento com qualidade e compromisso pedagógico, a fim de tornar-se um instrumento a mais no processo de construção e instauração de uma democracia social, na qual todos possam exercer sua cidadania usufruindo dos bens gerados pela humanidade, no seu conjunto, sejam eles culturais, políticos, econômicos e educacionais.

2.5 Tecnologia da informação e da comunicação e a sociedade da informação

A tecnologia e a técnica estabelecem uma relação de complementaridade. Pode-se entender a tecnologia, de acordo com sua etimologia, como um conjunto de conhecimentos, especialmente, princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade. A técnica é a parte material ou o conjunto de processos (maneira, jeito ou habilidade especial) de uma determinada arte ou ofício de executar ou fazer algo (FERREIRA, 1986). “Às maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnicas” (KENSKI, 2003, p.18).

A tecnologia passa a incorporar um conhecimento científico³⁵ de determinada área ou de várias áreas do saber humano e se materializa por meio de instrumentos,

³⁵ A ciência é um conjunto de princípios básicos, denominados de teorias que procuram sistematizar no nível do pensamento as leis que regem o mundo em que o homem produz e constrói sua existência, sua cultura, suas relações com os outros seres humanos etc. A ciência moderna racional e positiva construiu seus alicerces na perspectiva da compreensão, da intervenção e do domínio dos fenômenos da natureza.

ferramentas, aparelhos, técnicas aplicadas etc. É um saber teórico que se aplica no cotidiano das relações sociais, enquanto a técnica é um conhecimento empírico, que, graças à observação, elabora um conjunto de receitas e práticas para agir sobre as coisas (CHAUÍ, 1995).

O homem desenvolveu tecnologia para vencer as adversidades que a natureza lhe impunha, sobrevivendo e perpetuando a espécie. Na pré-história, [...] a confecção de ferramentas e o uso do fogo por nossos primitivos ancestrais definitivamente separaram-nos de outros animais [...] (DEFLEUR & BALL-ROKEACH, 1993, p. 20). A roda, o desenvolvimento da agricultura e mais adiante a escrita são considerados marcos tecnológicos importantes na história do *Homo sapiens/demens* (MORIN & SILVA, 2002).

A tecnologia é fruto de uma dada sociedade, de suas relações sociais, de sua cultura, de sua formação econômica e do Estado. Altera (e é alterada) a vida das coletividades, com fins de aprimoramento das condições de vida, mas de forma ambivalente pode ter fins de domínio e controle sobre os indivíduos. Diz Freire (2000, p.102) que: “Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”. Ela representa a ambivalência humana: pode produzir benefícios extraordinários e ao mesmo tempo criar movimentos de destruição e de manipulação.

O desenvolvimento das telecomunicações no século XX tornou possível o contato de um ponto a outro do mundo. Segundo Einstein, as três grandes bombas que haviam explodido no século vinte eram: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações. Em 1912, o rádio começa a ser usado, mas vai ter sua ascensão após da 1.^a Guerra Mundial. Em 1936, a BBC (British Broadcasting Corporation) de Londres irradia as primeiras transmissões de televisão no mundo. A educação a distância vai se beneficiar primeiro do rádio como recurso para a transmissão de programas educativos e mais adiante, nos anos sessenta, da televisão.

Nos anos quarenta surgiram os primeiros computadores na Inglaterra e nos Estados Unidos da América³⁶. Esses equipamentos, fruto do desenvolvimento da cibernética (FRANCO, 1997) e da eletrônica, tinham funções bem específicas, além de serem fisicamente grandes, ajudavam a fazer cálculos, estatísticos e de gerenciamento de dados, complexos. Graças aos computadores é que o homem pôde chegar ao espaço nos anos sessenta. O computador opera no sentido de digitalizar uma informação através dos *bits*. As informações são codificadas, sejam elas imagens, sons, figuras, letras etc. Essa codificação é feita numa combinação entre um pólo positivo e um pólo negativo em termos magnéticos que se alternam numa seqüência e velocidade (frequência) tal que geram “n” combinações pulsantes. Transformam-se dados, informações, imagens, sons, símbolos numa codificação digital que pode ser lida à velocidade da luz.

Os programas (*softwares*) fazem as leituras dos dados codificados e os sistemas operacionais gerenciam as funções dos *softwares* com os dos *hardwares* (monitor, impressora, scanner). A informática, aliada às telecomunicações, permite a estocagem dos dados, a formação de acervos de informações digitalizadas. Permite que esse acervo seja transmitido pelo satélite, pela fibra ótica ou pela linha telefônica para qualquer parte do mundo em tempo real (DOWBOR, 2001).

Castells (2002) vai dizer que vivemos no final do século XX e início do XXI, numa sociedade informacional. O que significa compreender que nesta sociedade:

[...] o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico (...) uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura em redes, o que explica o uso do conceito de ‘sociedade em rede’ (...) outros componentes da sociedade informacional, como movimentos sociais ou o Estado mostram características que vão além da lógica dos sistemas de redes, embora sejam muito influenciadas por essa lógica típica da nova estrutura social (Ibid., p.65).

³⁶ O nascimento histórico do computador tem data marcada: 1944. Eletronic Numerical Integrator and Calculator, o famoso ENIAC, pesando cerca de 30 toneladas foi construído à base de válvulas. Com os transistores, o computador, que antes ocupava um prédio [...] diminui de tamanho e aumenta a sua potência. A criação do transistor proporcionou o início da microeletrônica e, mas adiante, com o advento do circuito integrado, a informática começava a tomar outro rumo: estava cada vez mais saindo das fronteiras estritamente científicas para invadir o cotidiano das metrópoles (MEDEIROS, 2002, p.13).

Com o desenvolvimento da microinformática a partir dos anos setenta, no bojo da revolução da microeletrônica, da capacidade de transmissão de dados via fibra ótica, da utilização dos satélites de comunicação e dos *softwares*, nasceu a unificação dos sistemas informatizados com os de telecomunicações. A partir daí, o computador, ligado a uma linha telefônica passa a funcionar como um meio de comunicação que envia e recebe informações. Tem-se aqui uma rede digital: Internet³⁷ (MEDEIROS, 2002).

Para Pretto e Pinto (2006, p.20) a Internet foi se alastrando pelo mundo [...] como um ambiente confiável, ponto a ponto, bilateral e acessível até mesmo para indivíduos, a partir das suas residências, estabeleceu-se um ambiente global muito mais favorável às organizações em rede [...].

Essa rede de computadores interligados vai formar o que se chama de ciberespaço (LEVY, 1998, 2003a, 2003b; LEMOS & CUNHA, 2003). É a interconexão física via rede telefônica, satélite, rádio, fibra ótica, enfim, que cria um universo de redes digitais, onde todos são atores e espectadores. Uma malha onde transita a informação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século XXI (LEVY, 1999, p.93).

Há que se considerar a convergência entre telefonia, Internet³⁸ e telecomunicações, que modifica não apenas as redes de conexão entre infra-estruturas nos diversos setores econômicos e sociais, mas instaura um compartilhamento coletivo de informações e de conhecimentos. Conforme Pretto, a rede mundial interligada propiciou aos indivíduos o compartilhamento das capacidades cognitivas [...] expandidas, aliadas a um poder de expressão sem precedentes, tanto em escala individual como em coletividade, reunindo um número grande de pessoas que antes só se articulavam como receptores ante

³⁷ Para CASTELLS: Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. Ademais, à medida que novas tecnologias de geração e distribuição de energia tornaram possível a fábrica e a grande corporação como os fundamentos organizacionais da sociedade industrial, a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede (2003, p.7).

³⁸ Os princípios de intercâmbio igualitário e de circulação livre e gratuita da informação no quadro de uma rede cooperativa gerada por seus usuários, que constituem o quadro sociotécnico da Internet universitária, vão, julgam ele, se difundir com a nova tecnologia. Flichy (1999, p.113) apud Mattelart (2002, p.63) citando a ideologia que fundou a Arpanet, ancestral da Internet:

os meios de comunicação para difusão (*broadcasting systems*) como jornais, rádio e televisão (Idem, *ibidem*, p.25).

É importante levar em consideração a reflexão de Dowbor quando diz que essa conectividade global revolucionou, de alguma forma, a base da organização social, mas apresenta duas perspectivas de análise importantes. Este potencial pode gerar uma rede mundial de informações, conhecimento e entretenimento, construindo uma verdadeira sociedade do conhecimento ou tornar-se um instrumento global, mundializado de manipulação, de dominação política, de empobrecimento cultural aprofundando os desequilíbrios econômicos e sociais (2001).

Na sociedade da informação³⁹ (conhecimento), a incorporação da ciência e da tecnologia aplicadas aos processos de geração e distribuição do conhecimento e da organização e gestão do trabalho humano tem agregado valor aos diversos produtos e mercadorias. A informação (conhecimento) tornou-se peça-chave na competitividade estratégica e no desenvolvimento econômico e social dos países (ROSSINI, 2007).

Assmann (2005) salienta que informação admite muitos significados, mas para ele informação é matéria-prima para a produção do conhecimento⁴⁰. Para se produzir conhecimento é preciso que a informação seja classificada, analisada, estudada e processada para gerar saber. Na educação, conforme ensina Morin (2001), trata-se de transformar as informações em conhecimento e este em sapiência.

A abundância de informação e a diversidade de fontes integram-se numa mesma base de referência, a Internet, o que cria um grande desafio para os processos formais e não formais de educação: a capacidade de processamento dessa informação e da geração de conhecimento fidedigno. Requer do indivíduo capacidades intelectuais, tais como: aprender a aprender durante toda a sua vida; aprender a pesquisar, analisar, selecionar e sistematizar as informações; aprender a compartilhar e elaborar conhecimento coletivamente; aprender a trabalhar de forma interdisciplinar; compreender a interdependência e inter-relação entre os dados colhidos e os fenômenos naturais e sociais; compreender a complexidade das relações que se corporificam na sociedade em rede (CASTELLS, 2002, 2003). “A era da

³⁹ Castells (2003) nas conclusões do seu livro traça um quadro analítico e crítico sobre os desafios da Sociedade do Conhecimento.

⁴⁰ “O conhecimento é aquilo que permite situar a informação, contextualizá-la e globalizá-la, ou seja, inseri-la num conjunto”(VEIGA-NETO; ALMEIDA & PETRAGLIA, 2001, p.124).

informação pressupõe uma sociedade em transformações constante, portanto exigirá uma escola em transformação constante” (SILVA, 2004, p.24).

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tornaram-se novas ferramentas com as quais os projetos/programas de educação a distância se constroem, utilizando-se de ambientes virtuais de aprendizagem via rede mundial de computadores (Internet) (MEDEIROS et al. 2001; CAMPOS et al. 2003; VALENTE, PRADO & ALMEIDA, 2003; GIUSTA & FRANCO, 2003; OLIVEIRA, COSTA & MOREIRA, 2004; MAIA & MEIRELLES, 2005; COSTA et al. 2006; SOARES et al. 2006; SILVA & SANTOS, 2006).

Uma das grandes características trazidas pelas TIC é a interação e a interatividade. A interação é entendida como a capacidade que a tecnologia tem de possibilitar a comunicação entre os sujeitos de tal forma que haja qualidade nesse processo intersubjetivo de comunicação; que ocorra mudança de comportamento; que haja troca de conhecimentos entre os indivíduos. Por exemplo: a interação entre o professor e o estudante, entre o professor e outro professor.

Concorda-se com Giusta (2003) quando reforça que a interação tem em sua essência a dimensão pedagógica, traduzida no diálogo, na conversação. [...] ainda que os suportes tecnológicos sejam meios para ultrapassar os limites das disciplinas, das instituições, dos países e da própria condição do indivíduo sujeito [...] (p.27).

A interatividade é entendida como uma característica mais técnica de que o sujeito interaja com uma máquina. Os materiais didáticos disponibilizados para o estudo do aluno garantem uma interatividade, o aluno consegue tirar informações consistentes do CD-ROM de determinado módulo do curso.

Os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são os mesmos recursos possibilitados pela Internet (*e-mail*, *chats*, fórum etc.), porém dispõem de ferramentas de gestão da informação pré-estabelecidas pelas características de cada *software* gerenciador. Essa modalidade de educação a distância pode ser denominada de educação *on line*. Conforme Almeida, é realizada [...] via Internet, cuja comunicação ocorre de forma sincrônica ou assincrônica. Tanto pode utilizar a Internet para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade [...] para concretizar a interação entre as pessoas [...] (2003, p.332).

O processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem demanda a organização de situações de aprendizagem, tais como: proposição de atividades de pesquisa e reflexão; a disponibilidade de material hipertextual e hipermediático com roteiro para estudos etc. Processos como esses criam a necessidade de um professor orientador, mediador que procura acompanhar o desenvolvimento do estudante. Provoca o diálogo, a reflexão crítica, a análise dos materiais disponíveis para o estudo a distância (SILVA & SANTOS, 2006).

O professor passa a ter um papel de orientador, de parceiro no processo de (re)construção do conhecimento, apontando as possibilidades de novos caminhos, instigando o estudante a navegar no ciberespaço e a estabelecer parcerias colaborativas com os demais partícipes de um curso/projeto ou programa a distância⁴¹. [...] o potencial educativo das tecnologias pressupõe uma sensibilização e preparação docente para o uso, considerado o contexto de ação (PORTO, 2006, p.45).

“Somos produtores e, ao mesmo tempo, produtos das experiências que vivenciamos. Essas experiências, por sua vez, passam a apresentar uma característica autoformadora importante nos processos de aprendizagem.” Essa afirmativa de Moraes (2004a, p. 258) concebe a aprendizagem como resultado de processos interativos, conferindo às TIC um papel de mediação da comunicação entre os atores do processo (professores e estudantes). O foco do processo passa a ser a própria aprendizagem nas interações multidirecionais, não-lineares.

O uso das tecnologias da informação e da comunicação em sua plenitude transforma o estudante no principal protagonista do processo de construção do conhecimento e nesse sentido vem a importância de criar-se [...] ambientes de aprendizagem desafiantes, inovadores, ao mesmo tempo acolhedores e amigáveis que favoreçam as trocas de experiências, os debates, o esclarecimento de dúvidas, questões e resolução de problemas [...] (Idem, ibidem, p.259).

Os estudantes que participam de projetos/programas de educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem (VALENTE, 2003) aprendem a adotar uma nova postura frente ao conhecimento e às infinitas possibilidades que o mundo virtual lhe

⁴¹ “O conceito de distância vai se transformando, assim como a relação de tempo e espaço, em virtude das incríveis possibilidades de comunicação a distância que a tecnologias da informação e da comunicação proporcionam” (BELLONI, 2002, p.123).

oferece; Precisam interagir com os demais estudantes, estabelecer conexões, resolver problemas em grupo, criar novos hábitos para o planejamento, organização e desenvolvimento dos seus estudos. [...] é preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo (MORIN, 2001a, p.76)

Há uma grande tendência, sobretudo nas instituições privadas, ao uso intensivo dos recursos das tecnologias de informação e da comunicação, via ambientes virtuais de aprendizagem, na oferta de cursos de educação a distância *on line* (MEDEIROS et al. 2001; VALENTE, PRADO & ALMEIDA, 2003; GIUSTA & FRANCO, 2003; COSTA et al. 2006; SOARES et al. 2006.

A escola tem papel estratégico fundamental nesse contexto mundializado, nessa sociedade cada vez mais conectada, do ponto de vista econômico, cultural, político, ecológico, tecnológico. O modelo fabril que presidiu até o fim do século passado a organização do trabalho escolar não atende mais às complexas necessidades societárias criadas pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico.

O modelo de memorização, de transmissão dos conhecimentos, de organização do tempo e espaço da escola fabril entra em crise com as transformações econômicas, sociais, tecnológicas e culturais, demandando novos cidadãos com conhecimentos, habilidades e competências para enfrentarem uma sociedade em rede, globalizada, excludente, complexa, ecológica, política, econômica, cultural e socialmente interdependente.

Belloni (2002, p.124) chama a atenção para a convergência de paradigmas que unificará o ensino presencial e a educação a distância, [...] em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC.

Paradigmas da ciência moderna

A modernidade vai inaugurar a libertação do homem frente ao determinismo do pensamento medieval, da visão determinista de mundo, da concepção mística e metafísica imposta pela Igreja, sobretudo, até a Revolução Científica dos séculos XVI e XVII.

O pensamento moderno, alicerçado na construção de um Estado laico, na expansão mercantil, na Contra-Reforma, no pensamento Iluminista dos enciclopedistas

trouxe para o mundo real e para os homens o protagonismo e a hegemonia da Razão sobre o dogma e a fé religiosa.

Como alude Goergen (2001, p.11), na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvelamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para seus problemas.

Houve uma substituição da cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por cultura antropocêntrica e secular (Idem, 2001). A principal pedra de toque da modernidade que influenciou toda a história ocidental nesses últimos quinhentos anos foi a hegemonia da Razão. Essa seria capaz de dominar e compreender os princípios fundantes da natureza. O homem é o ser todo poderoso que interfere, controla e explica os processos sociais e naturais. A racionalidade moderna procurou superar as concepções místicas e míticas que tentavam explicar os fenômenos físicos e naturais.

O Racionalismo vai conceber a separação entre a mente e a matéria. A mente, a coisa pensante estaria separada do corpo (*res-extensa*). Quem conhecia, interpretava e produzia o conhecimento era o sujeito pensante (coisa que pensa), isso levou a uma dicotomia entre o pensamento e a materialidade, entre espírito, mente e matéria, cérebro e técnica.

A natureza se desenvolvia de acordo com as leis mecânicas exatas, matematicamente explicadas, como a engrenagem de um relógio. Tudo no universo poderia ser explicado pelas leis da matemática e pelo entendimento de suas partes (MORAES, 1997, p.34). A matemática trouxe à ciência moderna as ferramentas privilegiadas para analisar e investigar os fenômenos. Este modelo de ciência se pautava no rigor. Entendia que para conhecer e compreender os objetos era preciso quantificá-los, medi-los. Conforme Santos (2003, p.28): “[...] o método científico assenta na redução da complexidade. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”.

Tudo conspirava para a edificação de um paradigma⁴² científico que tivesse na racionalidade científica, conforme esclarece Goergen (2001), o padrão do conhecimento

⁴² Em grego paradigma significa modelo ou padrão. Para Khun, paradigma é [...] uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. (1996, p.25).

que, associado à uma dimensão de utilidade, de pragmatismo, agrega poder ao conhecimento.

O conhecimento científico ia se firmando como uma questão de poder. Morin (2000a) deixa muito claro sobre o despotismo criado pelo conhecimento formatado pelo método da ciência moderna, quando retrata que até início do século XX, a Antropologia, sob a égide da racionalidade antropocêntrica européia, concebia as outras nações, as outras culturas, atrasadas e infantis. Nessas outras nações, não havia sabedoria real (científica), mas simplesmente mitologia e superstição⁴³.

A Modernidade elegeu o paradigma da imanência do conhecimento em detrimento do antigo fundamento transcendente. Conforme ilustra Goergen (2001), a nova racionalidade com suas características de “controle” e “progresso” iniciou uma marcha triunfal até os nossos dias.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), (PUCCI et al., 1994), (ADORNO, 1996), (GOERGEN, 2001), para os intelectuais denominados de pós-modernos, capitaneados por Francois Lyotard, a racionalidade moderna promoveu conquistas inegáveis por meio da ciência e da tecnologia, por outro lado levou o homem a imensos equívocos e sacrifícios e, até à barbárie.

No âmbito das ciências duras, como a física clássica, por exemplo, inaugurada por Newton (1642-1727), foi o ponto culminante da revolução científica do século XVII, interpretando a realidade, o mundo como uma máquina perfeita, engendrada na teoria matemática⁴⁴ que tudo explicava (MORAES, 1997). Newton acabou no âmbito da física mecânica complementando o pensamento racional/cartesiano, concebendo o mundo da matéria como uma máquina. Esse entendimento permitia que fosse possível determinar por meio de leis físicas e matemáticas a compreensão do funcionamento da natureza.

Concepção racional/mecanicista que acabou fornecendo todo o arcabouço teórico e metodológico para alicerçar o paradigma científico da ciência moderna. Para Newton, o

⁴³ “Cada civilização possui um pensamento racional, empírico, técnico e, também, um saber simbólico, mitológico e mágico. Em cada civilização há sabedoria e superstições (MORIN, 2000a, p 27).”

⁴⁴ As ciências da natureza, para Hume, correspondem a uma necessidade interior de colocação de ordem nas coisas, a fim de que a sobrevivência do homem seja garantida. Seus fundamentos seriam, portanto, irracionais, pois a crença que está na base de todo o conhecimento natural não tem qualquer estruturação lógica. Esta encontra-se apenas nos domínios da matemática [...] (HUME, 1996, p.10).

mundo físico era regido por leis imutáveis que controlavam a natureza, o que levava a conceber que existia um determinismo universal.

Enfim, todo o paradigma científico construído ao longo dos séculos XV ao XX pode ser resumido para os fins dessa introdução, considerando o que descreve SANTOS (2003):

- a) A racionalidade da ciência moderna pode ser considerada um modelo totalitário porque nega, se opõe a todas as outras formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e metodológicos.
- b) Os protagonistas do paradigma moderno lutam contra todas as formas de dogma e autoridade (revelada).
- c) A dicotomia instalada entre o conhecimento, dito, científico e o senso comum, entre a pessoa, o sujeito cognoscente e a natureza. A natureza entendida como coisa extensa, passiva, controlável, submissa e submetida à razão.
- d) O conhecimento é produzido pela quantificação. Afere-se pelo rigor das medições, da quantidade, da mensurabilidade. Com isso o método científico assenta-se na redução da complexidade. Conhecer se traduz na divisão e na classificação⁴⁵.**

A concepção de ciência e de construção epistemológica do conhecimento das ciências naturais influenciou, ao longo do século XIX, todas as áreas da atividade humana: Sociologia, Psicologia, História, Antropologia, Filosofia e Educação.

Gradativamente, ao longo dos séculos XVIII e XIX o modelo das ciências físicas e naturais se tornam uma nova narrativa que exprime toda uma visão antropocêntrica de homem. O Iluminismo havia contribuído para uma “[...] consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real [...] a razão dispunha como [...] suas armas são, portanto o conhecimento, a ciência e a educação” (MARCONDES, 2001, p.22).

O capitalismo se beneficiaria da ciência e da técnica à medida em que havia uma crescente especialização/fragmentação das disciplinas, o que ressoava como uma divisão progressiva do trabalho manual e intelectual. Conforme Casanova (2006):

A divisão do trabalho intelectual [...] permitiu alcançar maior rigor e precisão no conhecimento dos fenômenos [...] O avanço das ciências ocorreu de forma

⁴⁵ Descartes, ao criar seu método universal, explicava que para se conhecer algo deveria se partir da parte mais simples à mais complexa. Dividir o objeto de estudo.

exponencial; o conhecimento científico cresceu como nunca na história humana, e isso se deveu em boa medida à especialização das disciplinas, à prática do trabalho intelectual por disciplinas (p.16).

No campo da educação, os reflexos serão sentidos: na disciplinaridade da matéria de ensino; na hierarquização do saber escolar; nas decisões das autoridades; na fragmentação e diferenciação dos conteúdos em conformidade com o papel dos grupos sociais exercido na divisão social do trabalho; no modelo e tempo fabris; na transmissão do conhecimento universal e absoluto; no controle e na disciplinarização do estudante; na memorização como forma de adquirir erudição e conhecimento; na figura hegemônica e austera do docente, como se representasse o sujeito cognoscente, convicto de seu conhecimento definitivo e verdadeiro; na concepção de criança e infância; na visão salvacionista (idealista) de educação a qual, por meio da consciência, transformaria (ou não) a sociedade, a noção determinista de progresso.

As ciências humanas, no século XIX, começaram a construir um conhecimento específico sobre a natureza humana e social e se constituíram à luz dos marcos teóricos das ciências físicas e naturais. De acordo com a reflexão de Rodrigues (2003), Augusto Comte (1798-1857), Herbert Spencer (1820-1903) e Emile Durkheim (1858-1917) representavam nas ciências humanas os marcos teóricos nos quais o paradigma científico moderno se fundamentava. Era possível dizer que “[...] tal como foi possível descobrir e entender-se a ordem e as leis da natureza, seria possível descobrir-se e entender-se as leis da sociedade [...]” (p.21).

Os fenômenos sociais eram entendidos como se fossem as manifestações regulares e controláveis obtidas nas ciências físicas e naturais. Concebia-se os fatos sociais como objetos mensuráveis e quantificáveis. Santos (2003) ao comentar a respeito da sociologia acadêmica de Durkheim, diz: “[...] é necessário reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis” (p.35).

2.7 Paradigmas emergentes da ciência contemporânea

Ao longo dos últimos cem anos, o desenvolvimento da ciência, estabelecida na modernidade, da técnica e da tecnologia, associado à complexificação e à globalização do capitalismo levou a uma crise no paradigma científico moderno do século XX. A intenção é demonstrar algumas contribuições científicas notadamente desenvolvidas no século XX, que têm influenciado a construção de um novo paradigma da ciência contemporânea como consequência para as ciências físicas, naturais e sociais.

Em 1905, Albert Einstein⁴⁶ (1879-1955) sacudiu os alicerces da ciência moderna quando elaborou a teoria da relatividade. O que, de forma simples e adequada a este trabalho, significava dizer que não havia simultaneidade universal, ou seja, o tempo e o espaço absoluto concebidos por Newton deixavam de existir. “Einstein afirmava que o espaço não era tridimensional e que o tempo não constituía uma entidade isolada. Ambos estavam intimamente vinculados” (MORAES, 1997, p.58). As leis da física e da geometria se pautavam em medições locais. Não havia um espaço ou um tempo absolutos mas, em verdade, as medidas de tempo e espaço dependiam do observador. Einstein demonstrou que a matéria e a energia são intercambiáveis e interdependentes, a ponto de a matéria poder virar energia e a energia poder virar matéria (BOFF, 1997).

No âmbito da microfísica, da mecânica quântica não era possível observar, acompanhar ou medir um objeto sem atuar sobre ele, sem alterá-lo. Em 1927 o físico Heisenberg formulou o chamado Princípio da Incerteza. Dizia este princípio que no mundo atômico o comportamento dos elementos constituintes da matéria era totalmente imprevisível. Afirmou que era impossível medir ou tentar prever a trajetória das partículas atômicas pois não era possível dizer, ao mesmo tempo, a exata posição e o movimento daquelas (MORAES, 2004a).

O Princípio da Incerteza se alicerçava no entendimento de que no mundo quântico o movimento dos elementos atômicos era totalmente anárquico e isso constituía um princípio que regia a natureza da matéria. A física clássica, até então, não podia conceber a imprevisibilidade porque no seu entendimento havia leis absolutas que regiam os

⁴⁶ Assim, desde o início do século XX, o impacto da teoria da relatividade geral de Albert Einstein sobre a cosmogonia tornou-se considerável, sobretudo após a verificação do fato que um raio luminoso tangente ao Sol sofre um desvio, o que significa que um fóton tem realmente uma massa, como Einstein havia previsto (LABEYRIE, 2002, p.33).

fenômenos naturais e físicos. Este princípio vai demonstrar que não há certeza absoluta no mundo quântico.

Em 1913, Niels Bohr formulou o Princípio da Complementaridade que dizia que a matéria era constituída, simultaneamente, por ondas e partículas. Os dois comportamentos são complementares, o que revelava uma dinâmica paradoxal existente no mundo. Conforme Boff (1997, p.81), a luz era um exemplo dessa dualidade complementar:

Ela pode ser compreendida como onda, que atravessa de ponta a ponta todo o universo (Quem a empurra? Quem lhe dá velocidade? Eis enigmas ainda não respondidos pela ciência). Ou, como partícula material, que pode ser retida, estocada e desviada. Como a luz, todos os demais fenômenos elementares apresentam a mesma natureza dual, ora de onda energética, ora de partícula material.

Os fenômenos, eventos existentes no universo atômico, apresentavam tendência a existir, a ocorrer ou não o que dependia que esses eventos, fenômenos, eram a manifestação de uma probabilidade, porque não havia certeza de que ocorressem pois o observador no momento da aferição é que determinaria ou influenciaria no movimento quântico.

Bohr compreendeu o alcance epistemológico que estava protagonizando na microfísica com conseqüências para toda a ciência. O lugar da observação, do observador se tornava relativo, e sujeito e objeto eram fundamentalmente inseparáveis. E a partícula observada ora se comportava como onda, ora como corpúsculo (MORIN, 2001, 2003).

Prigogine (Nobel de Física em 1977) estudou a termodinâmica dos chamados sistemas abertos, diferentemente dos sistemas fechados que a ciência clássica havia estudado. Percebeu que nos sistemas termodinâmicos havia a energia e entropia, mas que havia fluxos e forças produtoras de energia e entropia (CASANOVA, 2006).

A primeira lei da termodinâmica diz que a energia universal do nosso universo (aqui o universo concebido como um sistema fechado) seria constante, não se degradando. Apenas se transformaria e se conservaria com o passar do tempo. A segunda lei da termodinâmica diria que haveria, com o desgaste, com o consumo de energia o fenômeno da entropia.

Para Morin (2001), o segundo princípio anunciou que o universo está submetido a uma lei de degradação, de dispersão, de morte. A entropia significaria o estado de

equilíbrio, o estado de morte. Por essa segunda lei, tudo no universo, o Sol, a Terra, os seres vivos, enfim, caminhariam para a morte térmica, o equilíbrio total e frio. Como vencer o segundo princípio da termodinâmica, pergunta Prigogine (2002).

Em sua teoria das estruturas dissipativas, Prigogine vai explicar que a matéria se comporta profundamente diferente quando em condições de não-equilíbrio, portanto, em processo entrópico. Formam-se estruturas de não-equilíbrio que só existem quando o sistema dissipa energia e permanece em interação com o mundo exterior. Conforme esclarece Bauer:

A partir de um certo limiar de distanciamento do equilíbrio estes sistemas tornam-se capazes de importar energia e exportar entropia, sendo por isso denominado “dissipativos”. Sob tais condições, o sistema torna-se suscetível a ‘flutuações’. Pequenas perturbações aleatórias podem ser rapidamente amplificadas, levando o sistema a uma ainda maior instabilidade, até um limite denominado ‘ponto de bifurcação’, a partir do qual rompe-se a estrutura do sistema. Após o ponto de bifurcação, o comportamento do sistema torna-se errático por algum tempo, mas tende a estabilizar-se em um novo equilíbrio – só que qualitativamente distinto do original. O sistema agora apresenta novos modos de organização, estruturalmente mais complexo (2000, p.65).

As estruturas dissipativas, com suas flutuações e bifurcações, possibilitam o aparecimento de novas organizações vivas mais complexas, desvelando que a natureza desenvolve uma forma de criatividade, tendo em vista que esses estados “novos” de flutuação e/ou bifurcação (são processos aleatórios, espontâneos, não determinados) criam um novo estado capaz de (re)organizar a totalidade do sistema, surgindo uma nova ordem, a partir de um aparente caos (MORAES, 2004a). O fenômeno da bifurcação pode ser entendido quando, num dado momento, aleatoriamente, o sistema sofre influências diversas mas que, um fator infinitesimal pode definir para qual caminho o sistema será levado (MORIN, 2002c).

Para Boff (1998, p.75), as estruturas dissipativas são dispositivos com os quais os seres vivos transformam a desordem, a decomposição, a degeneração em alimento e vida. E cita o exemplo da “[...] fotossíntese que aproveita os raios de luz do sol para produzir carbono, liberar oxigênio e produzir biomassa. A natureza não conhece lixo, porque ela tudo recicla, ela tudo (re)aproveita, superando a entropia pela sintropia”⁴⁷.

⁴⁷ Sintropia é o oposto de entropia; coordenação de fatores e energias que têm por efeito a dissolução do desgaste de energia (entropia) (BOFF, 1998, p.174).

O ser humano é um sistema organizacional complexo aberto porque interage com o meio ambiente, com o qual as estruturas dissipativas trocam energia permanentemente, mantendo um fluxo dinâmico para a manutenção da vida. O ser humano, os seres vivos evoluem rumo à morte, mas ao mesmo tempo evoluem para a vida graças às estruturas dissipativas de entropia (BOFF, 2003).

A importância dessa teoria está no rompimento que faz com a física clássica quando concebe a história ao invés da eternidade; ao invés do determinismo, a imprevisibilidade; ao invés do mecanicismo, a interpretação, a auto-organização; ao invés da irreversibilidade, a (re)versão e a evolução; ao contrário da ordem eterna a (des)ordem; ao contrário da necessidade, a criatividade, o inesperado, o acidente (SANTOS, 2003)

Os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, no século passado, formularam a Teoria Autopoiética na qual afirmavam ser a vida produtora de si própria. Quando um ser vivo estabelece relação com seu entorno, com o ambiente por meio de troca de informações, de energia, estas assumem um significado peculiar para o sistema, ou seja, essa troca é determinada pelos “interesses” internos de auto-organização do sistema. Cada sistema vivo precisa preservar sua sobrevivência, sua identidade. Os sistemas vivos trocam energia com seus ambientes, portanto são termodinamicamente abertos⁴⁸, mas são organizacionalmente fechados para que possam preservar sua individualidade, sua identidade (BAUER, 2000). A vida na Terra é autopoiética porque é capaz de produzir-se e sustentar-se, enfim, todo o planeta é um sistema autopoiético.

Cada sistema se compõe de subsistemas e todos se tornam partes de um sistema maior. As partes de um sistema estão em permanente movimento. Conforme Boff (1999) o organismo encontra sua estabilidade pela capacidade de adaptação e equilíbrio dinâmico.

Essas teorias contribuem para se entender que o mundo físico e natural pode ser concebido a partir de conceitos como: historicidade, processo, auto-organização, autopreservação, autopoiésis⁴⁹. O novo paradigma que se constrói a partir das ciências como a Física, a Biologia, a Cosmologia, a Ecologia, as ciências da Terra, passa a conceber

⁴⁸ Um sistema é considerado fechado quando não troca energia/matéria e informação com o meio exterior. O sistema encontra-se em estado de equilíbrio dinâmico (pedra). As trocas energéticas, materiais e informacionais permitem que ele internalize tudo o que necessita para que possa manter a sua organização e estrutura em funcionamento (MORAES, 2004, p.68).

⁴⁹ Autopoiése: termo derivado do grego para designar o processo evolutivo que é autocriativo e auto-organizativo (BOFF, 1998, p.169)

a realidade física, a natureza, o mundo atômico, o mundo astronômico, a biosfera e o ser humano como partes de um Universo caracterizado por uma rede de relações interconectadas e interdependentes. Essas redes constituiriam sistemas dentro de sistema, os quais se tornariam partes de um todo que interaria sobre as partes e essas sobre o todo e entre si, numa dinâmica processual indefinida.

Segundo Capra, o Universo é visto “[...] como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental. Para ele, todas as partes são fruto das propriedades dos demais sistemas (partes) e a [...] consciência global das suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia” (1996, p.30).

A natureza, o indivíduo e a sociedade se tornam elementos interdependentes, partes de um mundo físico, natural e humano, frutos de uma realidade indivisa, a não ser quando percebidos pelo paradigma da Modernidade que não tinha instrumentos teóricos e práticos para compreender a teia complexa da vida.

A teoria da Evolução, a Teoria da Relatividade, a Teoria Quântica, a Teoria da Autopoiésis, a Teoria das Estruturas Dissipativas passam a influenciar todo o processo histórico na busca pela compreensão das relações complexas existentes no Universo. Como diz Behrens (2003, p.40): Elas têm em comum o pressuposto de superação do pensamento mecanicista e a busca de um pensamento sistêmico e contextualizado que priorize o todo.

Paradigmas da ciência: Teoria da Complexidade

A intenção deste subtítulo é trazer as contribuições e sistematizações desenvolvidas por Morin em sua síntese (aberta) dos novos paradigmas científicos construídos nos últimos cem anos, descritos resumidamente no item anterior deste capítulo, entendendo que, sua reflexão teórica e metodológica traz elementos categoriais necessários e pertinentes para “olhar”, analisar e interpretar, cientificamente, os processos educativos contemporâneos, sobretudo os referentes à educação a distância.

Em tempo, é importante deixar claro que, a produção científica desse intelectual é vastíssima, percorrendo diversas e diferentes temáticas, sob o mesmo Método. Dessa maneira vai-se aqui demarcar elementos teóricos e metodológicos importantes do pensamento complexo que auxiliam na fundamentação teórica desse trabalho.

Os conceitos de organização, sistema, dialogicidade, autonomia, pesquisa, interdisciplinaridade, interatividade, relação todo/parte/todo, interdependência (MORAES, 2005) servirão de referenciais de análise para construir e demonstrar a qualidade do curso de graduação na área de formação de professores, na modalidade de educação a distância.

A Teoria da Complexidade sistematizada por Edgar Morin (1921 - ...) procura tecer a construção de um conhecimento capaz de religar os saberes com o intuito de superar o pensamento disjuntivo, reducionista e linear, produzido pela ciência da Modernidade. Procura também superar a visão fragmentada do universo, buscando uma reaproximação das partes para reconstituir o todo nas várias áreas do conhecimento (BEHRENS, 2006).

Sua produção intelectual (MORIN, s/d; 1986; 1993; 1997a; 1997b; 2000a; 2000b; 2000c; 2001 a; 2001b; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2003a; 2003b; 2005a; 2005b) vem se aprimorando desde os anos cinquenta do século passado no sentido de construir um método que possa rejuntrar, articular e fazer com que as ciências naturais e humanas possam dialogar. Suas idéias se traduzem numa síntese aberta e inacabada, porém radical no que tange ao papel social e ético da ciência e da educação (ALMEIDA⁵⁰, 2005).

Rodrigues (2003) ressalta que os estudos deste sociólogo francês certamente repercutirão na educação e nos currículos escolares à medida que propõem uma mudança paradigmática que contemple a articulação dos conhecimentos, questionando as teorias que se fecham para o diálogo, para a incerteza, permitindo contestar as próprias estruturas já estabelecidas, abrindo possibilidades inusitadas e corajosas na busca de conhecer a teia, a trama complexa do real.

Etimologicamente falando, ciência vem do latim (scientia) e significa conhecimento, sabedoria. A ciência é uma narrativa que se manifesta com base em um corpo de princípios, de teorias organizadas metódica e sistematicamente, construindo uma área do saber humano relativa a um fenômeno ou objeto de estudo. A ciência não é

⁵⁰ Em sua extensa produção – obras metodológicas, temáticas, de conjuntura, autobiográficas – uma mesma obsessão: rejuntrar, religar, bricolar, fazer dialogar as áreas e disciplinas fragmentadas pela ciência e pelo pensamento simplificador/disjuntor (ALMEIDA, 2002, p.26)

acumulação de “verdades” mas um campo aberto onde se degladiam as teorias, os princípios e as concepções de mundo (MORIN, 2001b).

Para Morin & Wulf é preciso que a ciência faça também sua autocrítica porque a razão da modernidade hegemonizou e monopolizou o conhecimento, entendendo que a “verdade” estaria exclusivamente na produção científica. Argumenta que se desconheceu por muito tempo que a humanidade vem produzindo conhecimento em diversos campos da atividade humana. “Se somos capazes de nos criticar começamos a ser capazes de compreender o outro” (2003, p.35) .

Numa perspectiva de clareza das possibilidades dos limites da ciência Morin & Silva argumentam com clareza que as teorias precisam do estranho, do diferente, do diverso para crescer. Para eles, somente as doutrinas (fechadas) têm o medo do contraditório, do contra-argumento, da contestação porque asfixiam a liberdade de expressão. A verdadeira teoria aplaude o novo porque sempre está em busca de aproximações sucessivas à verdade (2002).

O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re)construção dos saberes científicos. O verdadeiro problema da reforma do pensamento, como diz Morin (2001a) é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re)aprender a (re)ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo completo.

Conforme Petráglia (2005), o termo complexidade surgiu na obra de Morin no final dos anos sessenta, advindo da Teoria dos Sistemas, da Cibernética e do conceito de auto-organização. Complexo vem do latim (*complexus*) e quer dizer um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. São partícipes de um mesmo todo, o que equivale a dizer que esse todo se torna uma unidade complexa. “[...] identifica-se com tudo aquilo que se tece em conjunto, que reassocia o que está dissociado, comunica o que está incomunicável, religa o que está separado” (CARVALHO, 2003, p.97).

Complexidade é a trama dos acontecimentos, das ações, das interações, das retroações, das determinações, dos acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005). Entende a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição do

homem na terra e, ao mesmo tempo, sugere Morin a solidariedade e a ética como caminho para a (re)ligação dos seres e dos saberes (PETRÁGLIA, 2005)).

Morin (2001a, p.25) cita, recorrentemente, para fundamentar paradigmaticamente a construção do pensar de maneira complexa, a reflexão de Blaise Pascal (1623 - 1662) quando afirma que:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes [...].

Os fenômenos naturais, físicos, sociais, educacionais se manifestam nas ações integradas, de inter-retroações entre cada uma dessas dimensões e seu contexto. São as relações de reciprocidade, de tensionamento que possibilitam verificar como uma modificação do todo repercute sobre as demais dimensões envolvidas, bem como de que forma a modificação nessas dimensões repercute no todo, no conjunto.

De acordo com Morin (Idem, ibidem, p.25) trata-se de reconhecer a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade ou reconhecer, por exemplo, “[...] a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais e as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana”.

Conceber a realidade de forma complexa exige uma interpretação que contemple as dimensões antagônicas e ambivalentes, sem contudo desconsiderar a multidimensionalidade⁵¹ do real. Um pensamento que apreenda as relações, as inter-relações, as implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as situações sistêmicas que são simultaneamente solidárias e conflitivas (ALMEIDA & CARVALHO, 2002). A democracia poderia ser compreendida como um sistema que se fundamenta no antagonismo de grupos sociais, mas ao mesmo tempo se auto-regula por meio de mecanismos de convencimento (ideologias) e/ou de coerção.

O pensamento complexo se diferencia de uma concepção holística de conhecimento porque esta evidencia o todo em detrimento das partes. Remete às partes ao todo, isolando-o do conjunto dinâmico que é o movimento das partes entre si e dessas com o todo. Na concepção do holismo não há um circuito relacional, ou seja, uma articulação

interdependente entre as propriedades singulares das partes com as propriedades do todo e vive-versa. “É preciso que se conheçam as qualidades das partes que estão inibidas e invisíveis no sistema, para que se percebam as transformações desenvolvidas no todo após o processo de organização” (PETRÁGLIA, 1995, p.52).

A conceituação de sistema vai mais além do que a soma das partes como já foi anteriormente referenciado. Um sistema apresenta qualidades, propriedades que não podem ser notadas no nível das partes isoladas. E nesse sentido, o todo será mais do que a soma das partes. Apresentará qualidades e propriedades distintas em relação às partes. Mas, por outro lado, dentro de um processo dinâmico e relacional, o todo pode inibir as qualidades e as propriedades das partes, o que fará com que o todo acabe ficando menor, qualitativamente falando, que a soma das partes que o compõem.

Para Carvalho, o sistema é uma unidade ambivalente, instável onde o todo e a parte por vezes se associam, por outras se dissociam, tendo em vista as imprevisibilidades, instabilidades e polidependências. Por outro lado, o sistema não pode ser uma totalidade fechada em relação ao seu entorno ou a outros sistemas porque isso faria com que estivesse condenado “[...] a ampliação da entropia, ao aumento da desordem sobre a ordem: à iminência do caos desorganizador, conforme prevê o segundo princípio da termodinâmica” (2003, p.99).

Um sistema⁵² apresenta qualidades e propriedades próprias. Estas qualidades só aparecem quando o sistema se constitui num processo dinâmico de interação e interdependência entre as partes. Essas qualidades e propriedades que emergem do todo, do sistema, retroagem sobre as partes. Pena-Vega et al. exemplifica dizendo que:

[...] nós seres sociais, fazemos parte de uma sociedade, mas a sociedade só pode se constituir pelas interações entre os indivíduos que somos. Dessas interações

⁵¹ As dimensões econômicas, biológicas, culturais, psicológicas, sociais, genéticas, educacionais, religiosas, ecológicas, antropológicas, tecnológicas, midiáticas etc.

⁵² Sistema. [Do grego systema, reunião, grupo, pelo latim systema]. S.m. 1. Conjunto de elementos, materiais ou ideais, entre os quais se possa encontrar ou definir alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada: sistema penitenciário; sistema de refrigeração. 3. Reunião de elementos naturais da mesma espécie, que constituem um conjunto intimamente relacionado: sistema fluvial; sistema cristalino. 4. O conjunto das instituições políticas e/ou sociais, e dos métodos por elas adotados, encarados quer do ponto de vista teórico, quer do de sua aplicação prática: sistema parlamentar; sistema de ensino. 5. Reunião coordenada e lógica de princípios ou idéias relacionadas de modo que abranjam um campo do conhecimento: os sistema de Kant; o sistema de Ptolomeu. 19. [...] (FERREIRA, 1986, p.1.594).

nasceram qualidades emergentes, a cultura, a educação, e são elas que fazem de nós verdadeiros indivíduos. Ou seja, se não houvesse esta rotação dos indivíduos para a sociedade e da sociedade para os indivíduos, nós seríamos apenas primatas de última linha, nós não poderíamos desenvolver nossas qualidades individuais. (2001, p.150).

Como tudo se interdepende, se interconecta dinamicamente é necessário que a esfera antropossocial se enraíze na esfera biológica porque somos seres vivos, animais vertebrados, mamíferos e primatas, mas também estamos ligados ao mundo físico-químico. Segundo Morin (ALMEIDA & CARVALHO, 2002, p.54) [...] os seres vivos, nós homens, temos uma organização físico-química, nosso corpo físico é intimamente interligado e constituinte de sistemas químico-físicos. Prigogine (2002) vai dizer que a complexidade biológica é fenomenal, mas que há também a complexidade das particularidades elementares da matéria que estão presentes em todo o universo.

Conforme Capra (2002, p.267): Em todos os níveis de vida – desde as redes metabólicas dentro da célula até as teias alimentares dos ecossistemas e as redes de comunicações da sociedade humana -, os componentes dos sistemas vivos se interligam sob a forma de rede . Em verdade nada consegue se manter isolado, embora sejam mantidas sempre as identidades e as individualidades de cada organização sistêmica e de suas partes.

O sistema só se constitui quando existe organização e interação entre os elementos constituintes. A relação entre o todo, a totalidade sistêmica e as suas partes são mediadas por interações. É o conjunto dessas interações entre as partes *in acto* que gera uma organização que molda e configura sua estrutura interna. A organização dá coerência, regula, mantém, protege, rege o sistema, enquanto as interações exprimem o conjunto de relações, ações e retroações que se manifestam e se desenvolvem dentro de um sistema (MORIN, 2001b).

A organização cria ordem, dinamiza, armazena, reparte, controla fluxos de energia, organiza as interações internas com o meio ambiente. Nessa dinâmica, acaba gastando, despendendo energia, o que gera nos organismos processos de degradação, de entropia (desordem). Ao mesmo tempo, pelo princípio da auto-organização, o organismo autogera mecanismos de (re)organização a fim de manter-se vivo, de restabelecer o equilíbrio dinâmico. Há uma dialógica entre a ordem e a desordem, entre processos agregadores e desagregadores, em verdade são dimensões antagônicas e complementares

indissociáveis existentes em qualquer sistema. “A desordem origina-se na ordem. Ordem e desordem geram o irreconhecível, o imprevisível. Nenhuma síntese acabada é possível” (MORIN & SILVA, 2002, p.33).

Embora paradoxal, a dialógica entre ordem e desordem é que mantém um equilíbrio dinâmico por meio das interações (internas e externas) de todo o sistema, mantendo ou alterando suas qualidades e propriedades. A desordem representaria o acaso, os choques, as imprevisibilidades, as desintegrações, as agitações, as turbulências, as degradações.

Nessa dinâmica relacional entre o sistema, organização e interação criam-se emergências, ou seja, qualidades ou propriedades que se manifestam ao nível do todo. As qualidades ou propriedades das partes dentro de um sistema não aparecem ou não existem quando essas partes são vistas isoladas do todo. Só podem ser percebidas ou desveladas pelo e no todo (PETRAGLIA, 1995).

As qualidades das partes permanecem em estado de potência, virtuais, assim como num time de futebol que, se tomar-se isoladamente os jogadores, são apenas “craques” da bola. Somente no jogo, na ação é que essas potencialidades interagindo entre si poderão levar o time a vencer ou não o adversário. As qualidades e as propriedades das partes tornam-se reais quando estiverem inter-relacionadas dinamicamente ao todo, ao sistema.

A organização sistêmica ao estabelecer mediante as retro-inter-relações das partes com o todo e deste com as partes, constrói um processo de autonomia, à medida que a organização se nutre de matéria, energia e informação do ambiente externo para poder existir, assegurando ao sistema uma relativa autonomia em relação a fatores aleatórios, inesperados, incertos provenientes dessa relação com o exterior (MORIN, 1993).

O pensamento complexo procura edificar um método, um caminho, uma estratégia que possibilite construir um conhecimento interpretativo sobre o homem, a sociedade, a educação, suas relações entre si e destas com o mundo físico e natural. A premissa é aspirar a um saber não-fragmentado, não-compartimentado, não-redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2005). Há um conjunto de princípios metodológicos que configuram e orientam um pensar complexo:

Princípio sistêmico ou organizacional: possibilita religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa. Do ponto de vista sistêmico organizativo o todo é mais do que a soma das partes. Essa expressão “mais” apresenta fenômenos qualitativamente novos (qualidades e propriedades) que são denominados de “emergências”. Esses fenômenos são produtos da organização proveniente da interação dinâmica das partes dentro da unidade sistêmica. Conforme salienta Morin (2005a, p.86):

[...] a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem. Nessa tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Eles são organizados em função de um roteiro, de uma unidade sintética onde cada parte contribui para o conjunto.

Princípio hologramático: esse princípio indica que as partes contêm quase todas as informações do objeto que representam (KEIM, 2000). As informações da parte está no todo, bem como o todo está inscrito em cada parte do sistema. “[...] cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc.” (MORIN; CIURANA & MOTTA, 2003, p.34). No mundo biológico as células contêm a totalidade da informação genética do organismo ao qual pertencem e constituem (MORIN, 2005a)

Princípio de retroatividade: esse princípio aponta para a necessidade de superação da causalidade linear. A causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa. (MORIN, 2001a). É o princípio que indica mecanismos que todo sistema tem de permanecer em equilíbrio dinâmico, ou seja, há fluxos de dispersão de energia e fluxos de captação de matéria, informação e energia do mundo externo e/ou de outros sistemas que o fazem manter-se “vivo”. São fenômenos inflacionadores ou estabilizadores.

Conforme Morin & Moigne (2000, p.210) o círculo de retroação “[...] permite, sob uma forma negativa, reduzir o desvio e desse modo estabilizar um sistema. Sob sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador, por exemplo, na situação do aumento da gravidade, de um conflito [...]”.

Princípio de recursividade: é um circuito gerador em que os produtos e os efeitos gerados por um sistema tornam-se os produtores e causadores daquilo que os produz. Pode-

se chamar de causalidade complexa onde cada momento “final” “[...] é sempre um novo começo e cada início emerge de um final anterior e o movimento cresce em espiral” (MORAES, 2004b, p.2). É uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional. É um processo onde os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo (produz-se e reproduz-se) (MORIN; CIURANA & MOTTA, 2003).

A sociedade é produzida pelas (re)interações entre os cidadãos, mas o tecido social uma vez constituído, retroage sobre os cidadãos e os (re)produz. O princípio recursivo rompe com a linearidade (causa/efeito) porque tudo o que é produzido volta-se sobre o que produziu num ciclo auto-organizador (MORIN, 2005a).

Princípio da autonomia/dependência: este princípio promove a idéia de que os sistemas apresentam um processo auto-eco-organizador. Para manter a autonomia, qualquer organização precisa de interação com o ecossistema do qual se nutre. Assim os seres vivos não param de se autoproduzir, o que demanda interação com o meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social (MORIN, 2001a) na transferência de energia, matéria e informação, portanto, sua autonomia existe na medida de sua dependência com as fontes de manutenção de sua própria autonomia. Para Morin (2001a, p.95) “[...] os humanos desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura [...] Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos biologicamente do ecossistema, mas da informação cultural” (MORIN, 2003, p.36).

Princípio dialógico: é um princípio que pode ser entendido como uma associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de dimensões da realidade física, natural ou social que convivem e concorrem para que determinado fenômeno exista e se desenvolva, embora sejam antagônicos. Não se pode pensar o ser humano sem conceber a dialógica sapiens/demens. “É impossível pensar a sociedade reduzindo-a aos indivíduos ou à totalidade social; a dialógica entre indivíduo e sociedade deve ser pensada num mesmo espaço”(MORIN; CIURANA & MOTTA, 2003, p.36-37). Mantém a dualidade no âmbito de uma unidade, associando ao mesmo tempo, termos complementares e antagônicos (MORIN, 2005a). Conceber processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da história e vida humanas, levando em conta a tensão dialógica entre as dimensões que se associam com aquelas que se contrapõem (MORIN & MOIGNE, 2000).

Princípio da (re)introdução do sujeito cognoscente em todo conhecimento: Este princípio recupera o papel do sujeito e o torna central “[...] da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro [...]” (MORIN & MOIGNE, 2000, p.212). Aponta para a centralidade que o indivíduo tem na teorização científica na medida que o espírito (mente) do sujeito está enraizado numa cultura e num dado tempo histórico e, portanto, o conhecimento não será um reflexo do real, mas fruto de sua interpretação. Para Morin (1993, p.93) “O pensamento humano é algo de singular, bizarro no universo; ele não reflete o real, ele o traduz, não reflete o mundo faz uma representação dele”.

A grande preocupação epistemológica do pensamento complexo é a construção de um conhecimento que efetivamente dê conta de explicar e compreender as multidimensionalidades dos fenômenos físicos, naturais e sociais, superando, como diz Morin, uma concepção fragmentada, disjuntiva, excludente e reducionista. Religando os saberes (MORIN, 2002c) numa aventura que possibilita à ciência uma visão do todo e das partes e das partes em relação ao todo, numa dinâmica relacional. Sua concepção de homem vai recuperar essa complexidade indicando que o ser humano é ao mesmo tempo o homo sapiens e demens (MORIN, 2000a, 2002b, 2002d, 2003a, 2005a, 2005b). Religando o ser humano à sua gênese cósmica e apontando em suas obras para uma sociedade planetária, cúmplice e partícipe do *complexus* (MORIN & KERN, 1995; MORIN & MACHADO, 2002; MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003; MORIN & WULF, 2003).

Capítulo III

Concepção, Características, Elementos e Políticas da Educação a Distância,

3.1 Concepção de educação

Em relação à educação e, no caso à educação a distância, uma questão importante no âmbito das discussões pedagógicas é a associação que se faz muitas vezes entre ensino, educação e aprendizagem.

Ensino a distância e educação a distância são utilizados como sinônimos no contexto do processo de aprendizagem, mas enquanto ensino expressa treinamento, instrução, transmissão de informações etc. A educação é estratégia básica de formação humana, isto é, aprender a aprender, criar, inovar, construir conhecimento, participar etc. (MAROTO, 1995). Ensino, para Morin (2001), é a arte ou ação de transmitir conhecimento a uma pessoa de maneira que ela compreenda e assimile. Mas, segundo ele, tem um caráter restrito porque é apenas cognitivo.

Demo faz uma provocação interessante quando coloca que o ensino, simplesmente, pode ser feito a distância por meios eletrônicos, mas para se fazer educação, formação humana é necessário o comparecimento da qualidade humana (DEMO, 1998). Nesse sentido, pensa-se que para atender à perspectiva de formação humana, a iniciativa deverá estar alicerçada num projeto pedagógico no qual todos os elementos que o constitui (docente, estudante, material didático, tutoria, recursos tecnológicos etc.) estejam voltados para a (re)construção do conhecimento (DEMO, 2004) e à preparação para vida.

A educação pode ser concebida dos pontos de vista teórico e metodológico. Pode-se partir inicialmente de três vertentes filosófico-políticas. A primeira “vertente” denominada de concepção redentora, entendida como manifestação social que objetiva formar a personalidade dos indivíduos e desenvolver suas habilidades e inculcar valores éticos julgados necessários à manutenção da vida em sociedade (LUCKESI, 1990). Nessa vertente, a educação deve promover a adaptação do indivíduo a uma sociedade entendida como organicamente harmoniosa, reforçando os laços entre os indivíduos, promovendo a coesão social.

A educação concebida enquanto instância social reprodutora implica conceber a educação enquanto um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos e, portanto, a serviço dessa mesma

sociedade e de seus determinantes. É denominada reprodutivista, embora faça uma análise crítica da sociedade no sentido de situar a educação (escolar ou não-escolar) como um fenômeno histórico-social fruto de condições políticas, econômicas e culturais (idem, 1990).

A educação sob o enfoque crítico difere das outras concepções porque “interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Ela, a educação, pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos” (Idem, ibidem, 1990, p.49).

O mesmo entendimento tem Freire (2000) quando constata que a educação jamais pode ser neutra, no sentido de que tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto pode estar a serviço da imobilização, da permanência das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável⁵³.

Libâneo procura traduzir a concepção de educação crítica argumentando que a educação é uma atividade intencional, é uma prática social:

[...] cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas em ambientes organizados para esse fim (1998, p.75).

Evidentemente que se entende o papel da educação como manifestação humana capaz de assegurar o patrimônio histórico e cultural da humanidade, assim como de possibilitar que as novas gerações sejam formadas ou orientadas na construção de subjetividades autônomas, críticas e emancipadoras.

⁵³ Conforme Silva (2000) Paulo Freire construiu uma concepção de educação libertadora. Uma concepção que propunha a libertação da opressão e da dominação ideológicas realizadas pela sociedade capitalista, através da internalização daquelas nas consciências dos “oprimidos”.

Numa concepção complexa, a educação é vista como instância propulsora capaz de construir relações de vida mais solidárias, concebendo cada indivíduo em suas dimensões: biológica, psicológica, cultural, antropológica, histórica, afetiva, racional etc. A concepção de homem numa perspectiva de complexidade entende que ele é um feixe de dimensionalidades. Conforme salienta Morin, o homem é:

[...] um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelo deus e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (2000a, p.59).

O *homocomplexus* é a perspectiva conceitual complexa para se poder construir projetos e programas educativos que (re)estabeleçam uma compreensão sistêmica do ser humano e não apenas privilegiem uma dimensão do ser humano. O ser humano se constitui nessa dialogia entre o *sapiens* e o *demens*.

É fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, os eventos, os fenômenos, as partes, as dimensões. Tudo se liga e interliga a tudo num todo dinâmico, seja no mundo natural, no físico ou no social:

O conhecimento está naturalmente ligado à vida, fazendo parte da existência humana. A ação de conhecer está presente simultaneamente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, lingüísticas, sociais, políticas e históricas, por isto, o ser condiciona o conhecer, que ao mesmo tempo condiciona o ser (PETRAGLIA, 1995, p. 71).

A prática pedagógica na escola, dentro dessa perspectiva de olhar, deve conceber o fenômeno educativo como uma das dimensões da realidade complexa devendo em seu cotidiano: “[...] distinguir e não separar ou disjuntar, associar e interligar e não reduzir ou isolar; complexificar e não simplificar” (Idem, ibidem, p.76).

Os processos educativos a distância podem ser compreendidos nessa perspectiva como uma teia de relações interdependentes. Um curso pode ser comparado a um grande sistema que é composto de partes, de componentes, tais como: professor especialista, professores orientadores (tutores), os estudantes que participam do curso. Esses

componentes ou partes estão interligados por mecanismos de interação e de interdependência, por uma organização espaço-temporal que os articula e possibilita que eles se articulem entre si. De maneira que nessa inter-relação, as partes dependem do todo e o todo depende das partes. Mas, a qualidade ou as propriedades do todo não podem ser reconhecidas nas partes, isoladamente, e sim, na dinâmica interativa e interdependente das partes em relação ao todo num movimento temporal, *in acto*.

3.2 Educação a distância: concepções e características

Ao longo dos séculos XIX e XX a educação a distância foi-se constituindo à medida que eram empregadas as máquinas (impressoras) para produzir o material impresso (escrito) em grande quantidade. Estabeleciam-se mecanismos de transporte e de distribuição desse material para os estudantes dispersos geograficamente (PETERS, 2003b).

Nos anos 70 (PETERS, 1989, 2003a, 200b) as características estruturais da educação a distância vão assumindo os moldes de uma produção industrial, dentro de um modelo fordista de racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem e produção em larga escala. Segundo Peters (1989) apud Morosov (2005) a educação a distância rompe com o processo artesanal do ensino presencial à medida que assimila toda a lógica de produção em larga escala. Segundo o autor, a Open University era um bom exemplo de universidade que nos anos 70 empregava a lógica industrial de ensino.

Para Otto Peters (1973 apud ARETIO, 1994), qualquer pessoa envolvida com a educação deve compreender que existem duas formas de ensino: o ensino tradicional, face a face, baseado na comunicação interpessoal e o ensino industrializado baseado nas formas técnicas e pré-fabricadas de comunicação. O ensino a distância incorpora teórica e estruturalmente os métodos do trabalho industrial (teoria da industrialização), o que significa uma clara divisão entre o estudo a distância dos métodos presenciais. Peters apud (Idem, ibidem, p.71-72) diz que:

- Os estudos a distância são uma realidade em função da produção do material em escala industrial. O material é preparado por uma equipe de especialistas de diversas áreas. Isto significa uma mudança radical nas funções docentes tradicionais.

- O planejamento dos cursos, a organização racional de todo processo e a formatação das fases se assemelham à produção industrial.
- A preocupação de um contínuo controle, com sistematização de contínuas avaliações do processo e do produto da EaD, objetiva o incremento e a eficácia no uso das pessoas e do tempo.
- No ensino a distância, as funções são objetivadas, não possibilitando situações de subjetivação, mais próprias das instituições presenciais, donde efetivamente o docente tem constantes oportunidades de influir de maneira mais ou menos subjetiva em seus estudantes.
- A centralização e monopolização da produção tornam este sistema mais rentável economicamente.

Sua reflexão baseia-se numa concepção de trabalho industrial moderno, no qual a EaD só pode se desenvolver aplicando a divisão técnica do trabalho industrial ao processo de ensino e aprendizagem.

Constata-se que a educação a distância trabalha com número muito grande de estudantes e alguns preceitos administrativos devem ser observados, tais como: planejamento e organização rigorosa, acompanhamento diário e constante do desenvolvimento do curso, contato permanente com o estudante, suporte motivacional e tecnológico para o aluno e qualificação permanente do professor tutor.

Peters levanta um aspecto específico de processos mediatizados de educação/formação, ele se refere às “subjetivações”. Na EaD não há espaço para improvisação sob pena de levar o programa ou curso ao descrédito total. Antes de se colocar em andamento um programa de qualificação, de graduação, especialização etc., é condição *sine qua non* que haja planejamento prévio de todos os procedimentos pedagógicos e administrativos.

A questão da centralização e monopolização da produção pode ser entendida como parte do processo pedagógico em EaD, porém essa prática pedagógica exige parceria com todos os elementos constituintes do sistema. É muito diferente do processo pedagógico face a face no qual se pode rever ou retornar ao estudante ou ao professor no mesmo momento ou logo em seguida.

Na EaD um dos pilares da qualidade do ensino e da aprendizagem é a participação efetiva de todos os envolvidos, o compromisso profissional e o comprometimento ético-político voltados para o sucesso. É dogma a questão da comunicação bidirecional entre todos os profissionais envolvidos e os estudantes, o que redundava num clima pedagógico e cultural de colaboração coletiva para o êxito do empreendimento.

O ensino e a aprendizagem industrializados exigem uma cooperação de muitos elementos do sistema, o que não significa horizontalidade de ações no caso da teoria da industrialização. Belloni (1999) vai argumentar que junto com a lógica industrial, a concepção pedagógica se alicerçava numa concepção behaviorista de aprendizagem. Os currículos se tornam “fechados” sob normas previstas e prescritas não permitindo a realização de estudos autônomos por parte do estudante. Este tem que seguir os passos pré-definidos nos manuais didáticos. É uma concepção de educação a distância que não previa a autonomia discente e muito menos concebia o estudante como o protagonista do processo de estudos (PETERS, 2003b).

Para Morosov (2005), a lógica dos modelos de ensino de caráter industrial parte da compreensão de que os estudantes são passivos porque considerados objetos, massa numa multidão. Do ponto de vista do professor, esse é visto como um executor de planejamento previamente estabelecido. Belloni (1999) vai argumentar que junto com a lógica industrial, a concepção pedagógica se alicerçava numa concepção behaviorista de aprendizagem.

Ainda esclarece Morosov que a modalidade de educação a distância nesse modelo industrial é considerada sinônimo de material didático. “Assim processos dialógicos, a perspectiva de manter a interlocução, a face humanizadora de todo o processo educativo se perde completamente à luz da necessidade de que sejam criados aparatos para facilitar o estudo. Mais do que nunca, os meios se transformam em fins em si mesmos” (2005).

O pós-fordismo na educação a distância pode ser entendido como uma ruptura das estruturas industriais e hierarquizadas. Assume um processo de descentralização e horizontalização da gestão, articulado a um modelo empresarial com ênfase na autonomia, na iniciativa e na flexibilidade (BELLONI, 1999).

Os modelos organizacionais de educação a distância sofrem a influência dos processos toyotistas de organização e gestão do trabalho à medida que procuram adotar

processos de flexibilização e descentralização da gestão, atendendo à demanda do mercado, do ponto de vista das exigências e expectativas do estudante. Isso segundo Edwards (1995) apud Belloni (1999) são características da chamada educação aberta e a distância.

Um processo educativo mediatizado centrado no estudante, no conhecimento de suas características socioeconômicas e culturais, em sua experiência profissional e de vida, em suas expectativas, auxiliaria a concepção de materiais didáticos (impressos ou virtuais) mais adequados e facilitadores da aprendizagem, a organização e gestão do processo pedagógico voltados para a construção da autonomia do estudante, de suportes de apoio pedagógico, bem como na (re)configuração do papel do professor.

Educação a distância é compreendida, em princípio, como uma modalidade educativa mediatizada, processo educativo que, para (re)construir o conhecimento numa relação dialógica entre professor/estudante; aluno/professor, demanda uma complexa articulação entre as mídias (meios) contemporâneas (TV, rádio, material impresso, Internet – hipertexto e hipermídia) e uma organização didático-pedagógica centrada na aprendizagem do aluno.

Na educação a distância, conforme salienta Peters (2003a), as formas típicas de ensino e aprendizagem não se dinamizam pelo falar e pelo ouvir em situações de presencialidade, face a face, mas apresentam um material didático impresso (ou não) usado para possibilitar a construção do conhecimento. A fala e a audição são substituídas pela escrita e leitura. Não é um processo natural (ou usual), mas sim artificial que ocorre sobre uma mídia técnica.

A educação inscrita nessa modalidade tem que ser planejada, desenhada, construída, testada e avaliada em articulação com os objetivos e meios pedagógicos. O ambiente de aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes na maioria do tempo. A linguagem escrita difere da linguagem falada em suas formas típicas de apresentação e em suas convenções.

Há muitas e diversificadas concepções de educação a distância. Os autores, a seguir, retratam um pouco essa diversidade, bem como servem de panorama para que se possa compreender melhor o estatuto teórico que tem fundamentado a educação a distância (EaD) ao longo destes últimos anos.

Para Aretio (1987):

A educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (p.60).

Aretio é uma das referências mundiais em termos de produção teórica sobre a educação a distância. É professor da Universidade de Educação a Distância – UNED sediada em Madrid (Espanha). Para ele, essa modalidade constitui uma via de duas mãos, na qual há comunicação entre docente e estudante mediada pelos recursos didáticos, aqui entendidos como o texto impresso, áudiocassete, vídeo, rádio, programa de televisão etc., mas amparados por sistema de tutoria. Uma organização que “cerca” o estudante e lhe dá apoio permanente.

Ibañez (1986, p.447) salienta que:

O Ensino a Distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno alijado do centro docente (escola), e facilitado por uma organização de apoio, para atender de um modo flexível o aprendizado independente de uma grande população dispersa. O sistema pode configurar-se com desenhos tecnológicos que permitam economias de escala.

Na verdade essa conceituação de EaD enfatiza, além da distância física entre o estudante e a escola, da comunicação bidirecional que deve existir entre os sujeitos do processo educativo, a dimensão populacional para qual a EaD é vocacionada, ou seja, atende um número maior e disperso de estudantes.

Nos anos setenta Michael Moore (1977) (Reino Unido) e Charles Wedemeyer (EUA) defendem a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre as bases teóricas da educação a distância. O entendimento era de que a modalidade poderia ser organizada com base na autonomia do estudante (teoria da autonomia e independência) se difundiu nos anos setenta (MOROSOV, 2005).

De acordo com ARETIO (1994), a tese de Wedemeyer (1981) gira em torno das novas possibilidades de aprendizagem autônoma por parte dos adultos. Primeiramente, não se pode negar que a oportunidade de aprender é um direito, não importa se o indivíduo é pobre, se está há muito tempo longe da escola ou se está doente. A preocupação do autor

tem sido a preocupação histórica dos educadores no Brasil, que é a democratização da educação para todos.

Wedemeyer salienta a necessidade de compreender como o adulto aprende e, dessa forma, torna-se importante olhar para fora da instituição escolar. Os estudantes (adultos) enfrentam seus problemas, buscando formas para conseguir resolvê-los. Os adultos aprendem em casa, na biblioteca, no campo ou participando de qualquer manifestação cultural.

A crescente industrialização, para Wedemeyer, a luta pelos direitos e liberdades, sobretudo pelas classes menos privilegiadas, os radicalismos políticos, as manifestações e nos fins dos anos 60, as mudanças de estilo de vida e a demanda crescente pela educação têm indicado um novo modelo de educação de adultos, que contempla os seguintes postulados:

- Os adultos são, por definição, auto-responsáveis, e de acordo com isto, têm o direito a decidir sobre o que e como será sua educação;
- Há de se considerar as diferenças individuais, sobre todo o campo dos estilos cognitivos;
- O surgimento e o desenvolvimento de uma série de elementos têm facilitado o aparecimento do fenômeno da educação não-presencial;
- A utilização racional da escrita, da imprensa, do uso da correspondência, da telecomunicação e dos textos programados, supõe Wedemeyer, pode vencer os problemas da distância, ou seja, a separação entre o professor e o aluno (WEDMEYER, 1981 apud ARETIO, 1994, p.67).

Essas reflexões foram concebidas por volta dos anos 70/80 a respeito de como aprende o estudante adulto e sobre suas características. Indica que ele tem maior autonomia para decidir, é um indivíduo que, freqüentemente, já está engajado no mundo do trabalho e aprende em ambientes distintos dos da escola tradicional.

O estudante da EaD tem um perfil diferente do estudante da educação “bancária”, porque para estudar sob condições de tempo e espaço diferenciadas, o estudante tem que possuir certa maturidade, alguns requisitos de autodisciplina, de iniciativa, de autonomia.

Ressalta Wedemeyer o quão é importante considerar as diferenças individuais no processo de (re) construção do conhecimento.

Já naquele tempo, Wedemeyer apontava o uso das telecomunicações para suportar os programas de formação a distância, mas ainda se refere à correspondência e ao texto programado (a velha instrução programada, muito afeta à concepção behaviorista de aprendizagem).

Börje Holmberg (Suécia) em 1985 vai teorizar a respeito da educação a distância enfatizando o método de conversação didática guiada (teoria da interação e da comunicação), o que implica dizer que o caráter da boa EAD deve assumir um estilo de uma boa conversação guiada, orientada para o aprendiz. A teoria da interação e da comunicação se fundamentava nos seguintes postulados:

1. A base do estudo a distância é normalmente um curso pré-produzido, que pode estar impresso, mas também pode ser apresentado por outros meios distintos da palavra escrita, como o audiovisual, os programas de rádio, a televisão... O curso deve ser auto-instrutivo, ou seja, ser acessível para o estudo individual sem apoio de um professor.
2. A comunicação organizada de ida e volta tem lugar entre os estudantes e uma organização de apoio. O meio mais comum empregado para esta comunicação de ida e volta é a palavra escrita, por telefone.
3. A educação a distância tem em conta o estudo individual... Serve expressamente ao estudante individual no estudo que realiza por si mesmo.
4. Dado que o curso produzido se utiliza facilmente por um grande número de estudantes e como um mínimo de gastos, a EaD pode ser uma forma de comunicação de massa.
5. Quando se prepara um programa de comunicação de massa, é importante aplicar os métodos do trabalho industrial: planejamento, procedimentos de racionalização, divisão de trabalho, controle e verificação.
6. Os aspectos tecnológicos implicados não impedem que a comunicação pessoal em *forma de diálogo* seja a medula espinhal do estudo a distância. Isto se dá inclusive quando

está presente a comunicação computadorizada. Considero que o estudo a distância está organizado como uma forma mediatizada de conversação didática guiada.

7. O sentimento de que existe uma relação pessoal entre os estudantes e os professores promove o prazer no estudo e a motivação do estudante.

8. Este sentimento pode fomentar-se mediante um material de auto-aprendizagem bem desenvolvido e uma adequada comunicação a distância com “feedback”.

9. O prazer intelectual e a motivação do estudo são favoráveis para o êxito das metas da aprendizagem e para o emprego de processos e métodos adequados a estes fins.

10. A atmosfera, a linguagem e a conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado acima citado (HOLMBERG, 1985 apud ARETIO, 1994, p.73).

A reflexão pressupõe uma “intensa” conversação (orientada) entre alunos e professores, essa intensa interação é o que estimula o aluno a continuar seus estudos. Para o autor: “O sistema a distância implica estudar por si mesmo, mas o estudante não está só, se vale do curso e da interação com os tutores e com uma organização de apoio” (coordenação, centros associados etc.) (Idem, ibidem).

A EaD deve buscar não como utopia, mas como ideal realizável, um nível de desenvolvimento tal que a produção de seus materiais didáticos permita ao estudante, reduzir ao mínimo as consultas. Quanto mais forte é o sentimento de apoio, maior é a motivação e mais efetiva é a aprendizagem. Quanto mais bem definidas forem as características da conversação didática guiada, maior é a sensação por parte do aluno de que existe uma relação pessoal entre ele e a Escola (Sistema de EaD). Quanto maior é a sensação do estudante de que a organização de apoio está interessada em fazer que o estudo seja relevante, maior é sua participação pessoal.

Para Holmberg, o material didático deve ser dialógico. Isto para que o estudante, quando estiver a distância, possa desenvolver seus estudos de forma segura e “guiada”. O aluno deve estar “cercado” de uma organização de apoio (coordenação, professores especialistas, professores tutores, centros associados etc.) que lhe garanta as melhores condições de aprendizagem.

A educação a distância pode ser compreendida como um processo educativo de formação humana que é planejado, organizado e desenvolvido metodologicamente de

forma diferenciada da educação dita presencial, embora tenha os mesmos objetivos filosóficos e políticos.

Segundo Litwin (2001):

Estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características de ensino específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (p.13).

É uma modalidade educativa que demanda a necessária constituição de um projeto pedagógico alicerçado num quadro teórico-metodológico que deve orientar científica, acadêmica e administrativamente todos os elementos constituintes e articuladores da trama pedagógica.

Conforme Fidalgo & Machado (2000, p.118), a educação a distância deve preocupar-se, principalmente, com os aspectos pedagógicos, organizando-se de modo a possibilitar ao estudante fazer a reconstrução do conhecimento⁵⁴ por meio de sua experiência. Acontece mediante a separação física entre os atores do processo de aprendizagem, porém, estabelece uma relação de comunicação e aprendizagem multidirecional.

O objetivo da EaD deve ser a democratização e a garantia do acesso dos estudantes ao conhecimento científico, a fim de atender às novas demandas de escolarização e qualificação para o trabalho, impostas pela Sociedade da Informação (CASTELLS, 2002, 2003, ROSSINI, 2007) como um dos mecanismos de superação dos processos de exclusão social (digital) produzidos pela mundialização econômica e cultural.

⁵⁴ Cf. Demo (1998) “Aprender supõe também a memorização, mas a ultrapassa expressivamente no sentido de assinalar o desafio de renovação constante. A acumulação do saber é apenas insumo, ponto de partida, material disponível. A aprendizagem é outra coisa, ou seja, a competência de reconstruir tais insumos de maneira permanente”. “O que importa é a habilidade de sempre os renovar (os conhecimentos), pela via da reconstrução permanente. Aprender é principalmente isto”. “(...) reconstruir é uma empreitada dialética, que vive de superações infinitas, por elevação”. “(...) é mister reconhecer que aprender significado no sujeito histórico, tomado como indivíduo. Ou seja, o esforço é pessoal e não pode ser substituído por outra pessoa, a não ser secundado, apoiado, orientado por outra pessoa, a quem chamamos, via de regra, de professor” (p.35-49).

Para Almeida a EaD pode se realizar pelo uso:

[...] de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, internet etc.), técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço”. (2006, p.332).

Para trabalhar com o conteúdo de cada área do conhecimento é preciso adequá-lo à linguagem impressa, audiovisual e até digital para que o aluno possa acompanhar o curso, nos momentos de estudo a distância. A produção do material didático deve estar sempre a cargo de especialistas da área para garantir a fundamentação teórica e prática, mas também deve contar com uma equipe de profissionais para adequar o conteúdo às diversas linguagens já mencionadas.

Isto significa que, hoje, com a utilização das tecnologias da comunicação e informação é possível concebermos cursos, sobretudo, pela Internet e suas ferramentas, que acompanham cada aluno de forma a respeitar seu próprio ritmo de estudo a distância. Mas, é bom lembrar que nos estudos a distância existe um tempo para iniciar e um tempo para terminar.

A terceira geração da EaD permite maior flexibilidade e interatividade nos programas existentes. As tecnologias da informação e da comunicação e seus recursos criam ferramentas que permitem o armazenamento de dados em volume cada vez maior e busca cada vez mais rápida; disponibilidade em tempo sincrônico e diacrônico; acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes por meio dos recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem e o monitoramento/acompanhamento do sistema pedagógico-administrativo.

Para Peters, o impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) digitais está desencadeando uma revolução na EaD com o uso dos ambientes informatizados de aprendizagem. “Teóricos e profissionais agora têm que fazer face aos avanços rápidos, imprevistos, inesperados e inacreditáveis das TIC. Usá-los significa que a educação também se dará em um território até agora desconhecido: o espaço virtual de aprendizagem. Isso requer o planejamento de novos formatos de aprendizagem e ensino e

causa mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo de ensino-aprendizagem” (Idem, 2003a, p.41).

É importante não se esquecer que o desafio do uso das TIC na EaD deve estar atrelado a uma perspectiva de educação e não de uma racionalidade técnica. É importante observar que não são as tecnologias que traçam o rumo da educação a distância, mas, “(...) os projetos de educação a distância que colocam desafios tecnológicos, exigindo programas mais ajustados aos seus propósitos” (GIUSTA, 2003, p.34).

A potencialidade de utilização da educação a distância não está circunscrita às tecnologias de informação e da comunicação mas à maneira como os professores e estudantes vão se apropriar dessas ferramentas eletrônicas para desenvolver projetos/programas que superem a reprodução e levem à produção ou à (re)construção do conhecimento numa perspectiva de emancipação e elevação cultural e moral(ética) dos cidadãos (OLIVEIRA, 2003).

A comunicação é um pressuposto básico de todo o processo de aprendizagem em EaD. Seu êxito está em função tanto do conhecimento, domínio da matéria e das técnicas usadas no seu desenvolvimento, quanto da qualidade da relação e comunicação entre professor e estudante.

A construção dos espaços de diálogo, o planejamento do curso de forma a utilizar esses espaços de forma adequada, a preparação de alunos, professores e monitores (tutores) para atuarem com desenvoltura na estrutura do curso, exigem equipes multidisciplinares e trabalho integrado de profissionais de diversas áreas (GOMES et al. 2003, p.4).

Isso impõe profundas modificações na postura dos protagonistas frente ao processo de educação que transforma, no espaço e no tempo, a relação tradicional e presencial do professor e do estudante. O docente passa a trabalhar numa postura de acompanhamento, de orientação, de instigar o estudante à pesquisa, a adotar uma atitude mais engajada, mais compromissada com a aprendizagem do aprendente.

À medida que um determinado programa de educação a distância se expande, os custos iniciais investidos em infra-estrutura e tecnologia, sobretudo, podem vir a ser minimizados com a ampliação no atendimento à demanda (ARETIO, 2002). Contudo, deve-se saber que todo programa de educação a distância é dispendioso e complexo, seu

financiamento depende de recursos públicos para garantir a gratuidade a um número grande de estudantes.

3.3 Elementos constituintes da organização de um sistema em educação a distância

A educação a distância é um processo educativo mediatizado, que pressupõe uso de mídias (meios) suportadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, de uma organização pedagógica e administrativa para que o professor e o estudante, distantes um do outro espacial e temporalmente, possam estabelecer comunicação bidirecional (sincrônica e/ou assincrônica) com fins educacionais.

A educação a distância representa uma perspectiva de solução solidária e igualitária que vem compensar a escassez de vagas nas universidades ditas presenciais, bem como as dificuldades que grande parcela da população, de todos os países, apresenta no que tange à conciliação entre as necessidades pessoais de escolaridade e a qualificação para a vida laboral (PETERS, 2003b).

Até meados dos anos oitenta, as tecnologias utilizadas pelas instituições educativas e, no caso, pela educação a distância presencial, baseava-se em material impresso (livros), programas de rádio e pontualmente a utilização da televisão.

Para alguns teóricos, como Aretio (1994), pode-se considerar o texto impresso como uma tecnologia de primeira geração. Em seguida, a integração das mídias (texto, áudio e imagem). Ao longo dos anos noventa, a educação a distância vai incorporar todas as tecnologias anteriores, com a disseminação das tecnologias de comunicação e informação (TIC), com isso temos: a integração de redes de computadores, estações multimídia, cursos concebidos em forma de programas interativos informatizados, correio eletrônico, lista de discussão, salas virtuais, salas de bate papo (*chats*), *softwares* tutoriais, *CD-ROMS* didáticos etc.

As novas mídias em pleno desenvolvimento neste final de século, aportadas na informática e na comunicação, têm possibilitado novas formas de intercomunicação que vêm garantindo ou possibilitando que a relação presencial/dialógica possa ser também

realizada sobre outro paradigma que envolve as dimensões do tempo/espaço por meio de uma relação dialógica virtual (SA, 1999).

Então, nos dias de hoje, para entender o papel de cada elemento constituinte dos sistemas de educação a distância e sua organização, tem-se que levar em consideração que as tecnologias incorporam, em muitas circunstâncias, dependendo da concepção do projeto pedagógico do curso, do grupo social envolvido, as três “gerações” de mídias.

3.1.1 O professor na educação a distância

O processo de ensino e aprendizagem na EaD requer que o professor modifique sua atuação, passando de centro do processo pedagógico para parceiro na (re)construção do conhecimento (DEMO, 2004). Não se trata mais de uma educação “bancária”, de pura transmissão do conhecimento de quem sabe para quem não sabe, muito pelo contrário, a aprendizagem não se caracteriza como apreensão à crítica do conhecimento, mas é entendida como processo interativo, no qual o diálogo, o debate, a argumentação, a análise, a pesquisa e a crítica são componentes que estruturam o ato de aprender e apreender. “A ênfase em seu papel está em oferecer condições para que haja um desenvolvimento das estruturas que permitam a aquisição do conhecimento” (FREITAS, 2004, p.85).

O professor passa a assumir uma nova postura frente às disposições do espaço, do tempo e dos recursos tecnológicos exigidos pelos estudos a distância. Não está mais, constantemente presente, face a face com seus estudantes, mas essa relação se constrói por meio da mediação estabelecida pelos recursos didáticos e pedagógicos específicos. Conforme Demo (2006), repassar conhecimento não é mais factível nos dias de hoje. A informação vai se tornando farta e disponível em toda parte, a qualquer parte, o desafio maior para o docente é fomentar a aprendizagem (re)construtiva que permita o surgimento de sujeitos criativos e éticos. Para ele não há qualquer cabimento numa sociedade de intensa produção e circulação de informação (conhecimento) o professor adotar postura instrutiva (Idem, 2004).

Não basta simplesmente ao professor, frente às novas possibilidades didático-pedagógicas trazidas pelas tecnologias de informação e de comunicação à educação a distância, disponibilizar informação nos ambientes virtuais de aprendizagem (ALMEIDA, 2001; SILVA & SANTOS, 2006). Isso não garante a aprendizagem do estudante. O processo de construção de conhecimento suportado nesses ambientes exige o debate, a interação entre docente e discente. É uma construção que se dá no tempo, dentro de uma coletividade educacional. O estudante é um sujeito que está:

[...] inserido num ambiente de complexidade, ou seja, não considerando como sujeito cognitivo isoladamente, mas como parte de uma ecologia, na qual se articulam idéias, informações, relações sociais e culturais, a história, a linguagem (PAIM, 2004, p.37).

E nessa ecologia está inserido também o docente que tem o papel de intervir e mediar o processo de estudos não-presenciais, contribuindo de forma profissional, ética e política a fim de garantir que os estudantes aprendam, (re)construindo o conhecimento a distância. “[...] alimentar o processo de pesquisa e elaboração do estudante, procurando mantê-lo estudando sempre, o tempo todo, sistematicamente [...]. O aluno precisa construir sua autonomia com apoio, não tutela do professor” (DEMO, 2006, p.116-117).

O professor passa a “lecionar” por meio de outras linguagens (mídias), muitas vezes suportadas pelos novos meios informacionais e comunicacionais que podem atingir mais de uma centena de estudantes, o que implica novos desafios profissionais e didáticos. Cabe ao docente, na educação a distância, a devida compreensão teórica e metodológica sobre o uso dos suportes telemáticos para que a mediação tecnológica se torne um instrumento de socialização do conhecimento científico (PAIM, 2004).

Seu papel não pode mais se circunscrever ao detentor do saber, mas como um parceiro, um pedagogo na acepção etimológica da palavra, encaminhando e orientando os estudantes diante de múltiplas possibilidades e formas de alcançar e de se relacionar com o conhecimento (KENSKI, 2003).

Em plena Sociedade da Informação (CASTELLS, 2002, 2003; SOARES et al. 2006; ASSMANN, 2005), o docente “concorre” com uma diversidade de fontes de informação (jornais, revistas, televisão, rádio e Internet). Os ambientes virtuais de aprendizagem (VALENTE, PRADO & ALMEIDA, 2003; SILVA & SANTOS, 2006,

ALMEIDA, 2003a, 2003b), franqueados pela tecnologia de informática conspiram para que os professores se atualizem continuamente, tanto em termos de seus “saberes” acadêmicos como em termos de competências pedagógicas. A formação contínua dos docentes é uma das características mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberto e a distância (LEVY, 1999).

A qualidade do professor nessa sociedade vai depender efetivamente de uma reorganização estrutural do sistema educacional e, sobretudo das agências formadoras. Vai depender da valorização profissional, da melhoria das condições de trabalho, da (re)significação da organização universitária: [...] que adote novas formas de gestão, com a alteração estrutural dos sistemas de controle, avaliação, administração e relacionamento hierárquico nas organizações educacionais [...] (KENSKI, 2003) promovendo, fomentando no âmbito acadêmico a incorporação dos novos paradigmas da ciência com implicações para a formação e qualificação dos cidadãos para a cidadania e para a vida (FORGRAD, 2002). A mesma preocupação tem Belloni ao se referir à formação de professores a qual exige reflexão profunda de como integrar as TIC à educação (à EaD); como formar docentes ativos e críticos, enquanto usuários dessas novas linguagens midiáticas e como criar nos professores uma visão de conceptores de materiais para aprendizagem aberta e a distância (1999).

Uma das características importantes da educação a distância (EaD) é uma nova postura, um novo perfil que o professor passa a ter frente às novas configurações do espaço e do tempo, assumidas na educação mediatizada. A intenção é a mesma que na educação face a face, porém o planejamento antecipado, a distribuição das atividades para os encontros presenciais (quando existirem) e para os estudos a distância devem ser previstos no material didático (impresso ou virtual), sem falar no processo de avaliação da aprendizagem do estudante. Mas não se pode esquecer que o professor precisa ajudar o estudante a transformar a informação em conhecimento e conhecimento em saber, por isso o papel do docente continua sendo tão importante na educação a distância, quanto na educação presencial (MOROSOV, 2005).

Mas o potencial da EAD não está restrito às TIC simplesmente, é preciso saber de que maneira os formadores e formandos (OLIVEIRA, 2003) estão se apropriando dos

instrumentos digitais para a implementação de projetos/programas em EaD numa perspectiva emancipadora e criadora de cidadãos autônomos e crítico-reflexivos.

O trabalho docente, neste contexto de EaD, caracteriza-se pela parceria que vai desenvolver com o estudante, com o professor orientador (tutor) tornando-se parte de uma equipe de aprendentes, com novos desafios, cujos novos limites e responsabilidades se constroem coletivamente. Há uma necessária (re)configuração da postura teórica, epistemológica, ética e política da ação docente frente à educação a distância e, mormente, à incorporação das TIC ao processo educativo não-presencial (virtual).

Demo (2006, p.112) vai mais adiante, quando trata da nova geração da EaD que utiliza a Internet e os ambientes virtuais de aprendizagem, dizendo:

É perfeitamente possível estudar, pesquisar, elaborar, ler à distância. Pode-se também orientar a distância, e, à medida que as tecnologias se aperfeiçoam, a orientação pode ser feita face a face virtualmente. Esta comunicação eletrônica não substitui a direta, corpo a corpo, mas é oportunidade ímpar. É possível construir comunidades virtuais, comunicar-se com forte emoção virtualmente, estudar no ciberespaço, conviver com grupos virtuais, inclusive fazer amizades e parcerias. A distância mais que o problema, vai se tornando ambiente alternativo do encontro.

3.3.2 Material didático na educação a distância

O sistema de educação a distância se caracteriza por uma estrutura organizacional na qual professor e estudante não estão presentes face a face no mesmo espaço e tempo. Para garantir que o processo educativo se desencadeie diante dessa “ruptura”, os materiais didáticos assumem um papel de mediadores (SOTETIC, 2001) entre as orientações acadêmicas docentes e os estudos discentes. O material didático pode ser considerado como o eixo que sustenta o estudo e o aprendizado do estudante (nos estudos a distância). É um elemento de mediação que traz implícito a concepção pedagógica que norteia o processo pedagógico do curso/programa.

Para Aretio (1994), o texto impresso é a primeira geração dos materiais instrucionais da EAD e, em seguida vieram o áudio (rádio) e a imagem (televisão, vídeo). A terceira geração começa a surgir nos anos noventa, incorporando às mídias anteriores o

computador, a Internet, o vídeo e a teleconferência e os ambientes virtuais de aprendizagem (SALES, 2005). Belloni (1999) diz que essa geração de materiais e suportes tecnológicos implica novas formas de conceber o ensino e a aprendizagem. Antes era o texto impresso enviado por correspondência para ser estudado e devolvido para a escola (modelo por correspondência). Hoje, o material didático envolve o texto, a imagem, o som, a simulação virtual e por aí vai, transportado pelas redes telemáticas, via satélite (modelo multimídia, modelo em rede, modelo híbrido)⁵⁵. Para Aretio (Ibidem, p.177) a elaboração dos materiais didáticos para a educação a distância:

[...] alcanza una especial complejidad porque sobre ellos se acumula la necesidad de reproducir las conductas del profesor en el aula: deben motivar, informar, aclarar y adaptar las enseñanzas a los niveles de cada uno, dialogar, enlazar la experiencias del sujeto con las enseñanzas, programar el trabajo individual o en equipo, y poner en juego la intuición, la actividad y aun la creatividad del alumno, aplicando los conocimientos a las situaciones medioambientales, a la vez que establecer un verdadero trabajo interdisciplinar.

Toda a concepção norteadora do material didático em EAD deve contemporizar aspectos que permitam ao estudante o acesso e a compreensão do conhecimento que se pretende enfatizar. É preciso que sua composição estimule, motive, instigue à busca, à pesquisa, à (re) construção do conhecimento. Mas para que isso aconteça é preciso compreender que a educação a distância descentra o foco do processo pedagógico para a aprendizagem do estudante. Tudo se encaminha inclusive o material didático (impresso ou virtual) para que o estudante tenha todas as condições de aprender, de sair de uma compreensão mais simplificadora da realidade para um efetivo entendimento rigoroso, metódico e crítico do conhecimento, ou como diz Paulo Freire, exercitando a curiosidade epistemológica. Nesse sentido, os materiais didáticos devem ser pensados na superação do modelo tradicional de educação, centrado na transmissão de informações. Construídos numa concepção que possibilite a (re)construção do conhecimento, levando o estudante [...] a aprender a aprender, a refletir e questionar, a buscar soluções e inovar, a relacionar conceitos e aplicá-los na sua vida pessoal e profissional (AVERBUG, 2003, p.4).

⁵⁵ Ver: PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo (RS): Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003a, p. 75-81.

O material impresso continua sendo a grande referência para os programas de formação/qualificação a distância, pela sua fácil manipulação, portabilidade, pela cultura secular dos textos impressos que acompanham os estudos presenciais e também porque, ainda, a maioria da população não tem acesso aos recursos telemáticos.

Os avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação permitem que a informação do texto impresso (material didático impresso) possa ser transmitido pelo computador, provocando modificações nas formas como os estudantes acessam ou utilizam os textos (SOLETIC, 2001). Embora os meios possam ser os mais diversificados (televisão, vídeo, rádio, Internet), deve-se levar em consideração o resultado que se deseja conseguir em termos de contribuição para a aprendizagem dos estudantes da EaD. Não é a tecnologia que garante o aprendizado mas o projeto pedagógico que fundamenta o sistema de EaD e que orienta teórica e metodologicamente os recursos tecnológicos.

Quando se fala em material impresso, a sua elaboração e a sua produção irão orientar os estudos presenciais e a distância, devendo fundamentar-se na seleção criteriosa, pelo professor, de textos basilares que propiciem ao estudante uma sólida fundamentação em cada unidade didática da área/disciplina (SA et al. 2001a). O material impresso cumprirá, neste percurso, o papel de referência curricular para o trabalho do professor, da tutoria e para a aprendizagem do estudante.

Conforme Provenzano & Ribeiro citando Ibañez (1996):

[...] o material impresso é obrigado a assumir a quase totalidade das funções do professor em aula; a oferecer a totalidade da informação, sem a presença estimulante, clarificadora do professor; a motivar e captar a atenção, como o professor procura fazer, no início e no decorrer da aula; a dialogar ou suscitar o diálogo interior mediante perguntas que obriguem o aluno a reconsiderar o estudado; a incitar a formular de um modo pessoal tudo o que se vai aprendendo em um permanente exercício de aprendizagem. Deve controlar o aprendizado, saber qual é o ponto de partida e o de chegada, no começo e no final de cada aula ou unidade de aprendizagem. Há de tornar possível o aprendizado inteligente, em casa, fora do centro docente, sozinho ou, no melhor dos casos, na companhia de alguns amigos que se encontram em situação semelhante (1997, p.35).

É preciso ter-se claro para quem se está escrevendo, qual é o perfil do destinatário. Quais são as capacidades, as competências os conhecimentos que se espera que os estudantes adquiram no processo de estudos a distância, mediado pelo material didático

(impresso). O texto deve ser claro, objetivo, em linguagem coloquial, mas com os aprofundamentos que se fizerem necessários.

O impresso tem que ser produzido com uma linguagem que proporcione o diálogo com o leitor. Mesmo com baixo índice de uma prática interativa, o material impresso deve, também, obedecer a lógica do hipertexto, com uma linguagem clara, objetiva que proporcione uma orientação real do processo de aprendizagem [...] (SALES, 2005, p.6).

Além do texto impresso, o material didático da EAD compreende as diversas “velhas” e “novas” mídias que irão potencializar e veicular os conteúdos necessários à formação dos estudos a distância. Há toda uma especificidade teórica e técnica a respeito das mídias que dão suporte à EAD. Não é objetivo deste trabalho o aprofundamento de cada uma delas, dessa forma, a intenção é demarcar sua complementaridade e sua utilidade. O rádio, o telefone, a televisão, o vídeo, o audiocassete têm servido como mídias complementares ao material impresso no processo de formação a distância (ARETIO, 1994, p.243-289).

As novas tecnologias de informação e de comunicação aprimoraram os recursos trazidos pela televisão e pelo rádio e criaram a teleconferência e a videoconferência. A teleconferência é uma transmissão simultânea de áudio e vídeo entre dois ou mais pontos. A interação do estudante com o professor se dá por correio eletrônico, fax ou telefone. O sinal pode ser veiculado por satélite, fibra ótica, link de microondas e até pela Internet. A videoconferência é uma comunicação eletrônica entre duas ou mais pessoas que se encontram em dois ou mais pontos. É um sistema que garante uma comunicação bidirecional pelo fato de possibilitar que todos se vejam e se falem em tempo real, o que assegura uma interatividade maior do que a permitida pela teleconferência (FRANCO, 2003).

Com o surgimento da rede de computadores (Internet), os processos de ensino e aprendizagem mediatizados tornaram-se virtualizados (CAMPOS et al. 2003; COSTA, 2006; SOARES, 2006). O ambiente virtual disponibiliza imagens, sons, textos (hipertextos/hipermídia), além da possibilidade de comunicação síncrona (em tempo real) e assíncrona (em tempos distintos) entre localidades distintas. Conforme Gutiérrez, o ambiente virtual é interativo e intercomunicativo, possibilitando a interlocução necessária para que se efetive a mediação pedagógica entre os docentes e discentes (2003).

O hipertexto pode ser compreendido como uma matriz de textos que podem ser construídos com a interação do indivíduo. Este tem autonomia para acessar trechos ou *links* que lhe convém. O hipertexto apresenta uma estrutura não-linear o que significa dizer que não há uma ordem ou percurso pré-estabelecido. O texto não-linear diferencia-se do texto impresso porque não está estruturado sob a concepção linear, apóia-se numa concepção de escrita e leitura unívoca, que não dialoga, que não seria considerada um ato comunicacional, mas um ato informativo (CORREIA & ANTONY, 2003).

A hipermídia seria um aperfeiçoamento do hipertexto e que apresenta um alto grau de interconexão entre e com os dados e informações. Ela se remete a todas as mídias disponíveis e que convergem para os computadores.

A característica básica dos chamados ambientes de aprendizagens é a interatividade (FIORENTINI & MOARES, 2003), ou seja, possibilidade de trocar impressões, informações e conhecimentos com um ou mais sujeitos partícipes do processo comunicacional. Os fóruns e os grupos de discussão são ferramentas eletrônicas que possibilitam trocas de documentos de todos os tipos (o estudante pode enviar trabalho para outro estudante, para o professor e vice-versa).

A lista de discussão permite a comunicação e o envio de dados (áudio, vídeo, texto etc.) a uma ou mais pessoas. Possibilita comunicação assíncrona entre professor e estudante ou estudante e estudante. É um recurso tecnológico que, dependendo da proposta pedagógica implantada, permite um fluxo constante de informações multidirecionais, possibilitando um papel mais orientador por parte do docente e um acompanhamento do desenvolvimento do estudo de cada estudante.

Os ambientes de aprendizagem⁵⁶ na “web” além de assegurarem maior interatividade entre os participantes/usuários/estudantes contribuem para o desenvolvimento de atividades colaborativas (ROSSINI, 2007). A sala de bate papo (“chat”) (Internet Relay Chat – RIC) permite a troca de mensagens escritas, promovendo discussões interativas entre uma ou mais pessoas, em qualquer parte do mundo, desde que estejam conectadas à www.

O FTP (File Transfer Protocol) é um serviço telemático que permite a transferência de arquivos entre um servidor e um ou vários computadores. Os documentos, dados, imagens etc., podem ser transferidos (*download*) para os arquivos dos usuários ou vice-versa (*upload*). Isso permite, para os cursos que possuem páginas na Internet e que hospedam os ambientes virtuais de aprendizagem, a otimização e a rapidez no acesso, por parte do estudante, do material de estudos e das orientações para sua aprendizagem.

O “*e-mail*” é a ferramenta mais comum disponível para a comunicação assíncrona. Estabelece mecanismo de troca de mensagens escritas e o envio de arquivos anexados no formato de áudio, imagem, filmes, planilha, gráfico, texto e outros. Num ambiente mais colaborativo é fundamental que os participantes conheçam os rudimentos básicos, como usuários, da Internet.

Quando Silva trata da educação a distância *on line* evidencia que nos ambientes virtuais ou hipertextuais há uma infinidade de possibilidades interativas com materiais (virtuais) que possibilitam novas formas e novas (re)construções do conhecimento, que permitem processos de aprendizagens. Assim diz:

Podemos criar ambientes hipertextuais portadores de: interatividade, conexões com outros *sites* ou documentos, intratextualidade, conexões no mesmo documento; multivocalidade, multiplicidade de pontos de vista; usabilidade, ambiente e de fácil navegabilidade intuitiva e de transparência nas informações; mixagem, integração de várias linguagens (sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas); hipermídia, integração de vários suportes midiáticos abertos a novos *links* e agregações (2006, p. 33).

⁵⁶ Teleduc: Ambiente desenvolvido pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da UNICAMP. Oferece várias ferramentas eletrônicas como: mural, agenda, “*chat*”, correio eletrônico, *portifólio*, leituras recomendadas, perfil etc. <http://hera.nied.unicamp.br/~teleduc> – uso gratuito e o ambiente é em português. AulaNet: Desenvolvido pelo Laboratório do Departamento de Informática da PUC/RJ. O ambiente enfatiza a cooperação entre o aluno e o professor. Instalação gratuita. <http://anauel.cead.puc-rio.br/aulanet/index>

3.3.3 Estudante na educação a distância

Os estudantes da EaD na sua maioria são adultos “[...] pessoas com uma experiência maior de vida [...] encaram seu estudo de maneira diferente, compreendem-no de outra maneira e o avaliam de modo diferente” (PETERS, 2003b, p.37), portanto, é decisivo que os projetos educativos levem em conta as características socioculturais e individuais dos alunos (ARETIO, 1994; BELLONI, 1999; OLIVEIRA, 1999; CAVALCANTI, 1999; PETERS, 2003b; MÉBIUS, 2005).

Os adultos com uma experiência maior, em geral, de vida, encaram seus estudos de outra forma, com certo pragmatismo, tendo em vista a necessidade de qualificação profissional permanente. A maioria exerce atividades profissionais ou trabalha em período integral, tem somente o período noturno e finais de semana para se dedicar ao estudo mediatizado. Os estudantes da EAD são pessoas que não tiveram acesso à escolaridade no tempo adequado (PETERS, 2003b), muitas vezes estão sem estudar há muito tempo e retornam para realizar estudo de nível médio ou de graduação⁵⁷ e buscam na educação a distância, a possibilidade de se (re)inserirem no contexto socioeconômico e cultural (PETERS, 2003b).

Mebius (2005) apud (RASETH, 1996), tratando da capacidade de aprendizagem do estudante, comenta que o indivíduo adulto assume uma atitude mais crítica do que assumida pelos mais jovens. A vontade de aprender só acontecerá se o adulto sentir-se verdadeiramente engajado no processo de aprendizagem, reconhecendo a validade dos conhecimentos adquiridos para sua vida pessoal e profissional. A fase adulta surge como um período evolutivo, do ser humano, mais longo e representativo da vida (SARRATE CAPEVILA, 2002).

⁵⁷ Segundo o Edital de lançamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB feito pela Secretaria de Educação A Distância - SEED do Ministério da Educação em 20/12/2005, o país tem baixos índices de acesso à educação superior. O Brasil em relação aos países da América Latina tem em torno de 10% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no nível superior, enquanto países como a Argentina (40%), Venezuela (26%), Bolívia (20,6%) e Chile (20,6%). Alude o documento que fatores como: as políticas de expansão do ensino médio e o aumento das exigências de formação para o mercado de trabalho, sinalizam para uma expressiva demanda por educação superior inicial e continuada. Conforme o documento ainda, a oferta de educação superior na modalidade de educação a distância constitui-se importante estratégia para o aumento da oferta nas regiões distantes dos grandes centros. Acesso em 24.01.06 – www.mec.gov.br/seed

A sociedade mundializada cada vez mais está exigindo do trabalhador uma qualificação permanente ou poderia se dizer, aprendizado ao longo da vida (*life long learning*), até porque o século XXI tem se apresentado como o século das incertezas. A derrubada das grandes verdades, das grandes narrativas inauguradas pela Modernidade, coloca para a humanidade que a realidade econômica, social e cultural são instâncias imprevisíveis. A tecnologia da informação e da comunicação tem alterado *o modus vivendi e operandi* das sociedades ocidentais capitalistas, sobretudo. A demanda, portanto, para a educação/formação e a qualificação continuadas impõe que grande massa de pessoas busque na educação (na EaD) a oportunidade de formação e qualificação para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania.

O processo de aprendizagem⁵⁸ na EaD passa a ter sua ênfase na ação discente. O estudante tem um papel preponderante na (re)construção e apropriação do conhecimento, se apoiando na mediação desenvolvida entre o material didático-pedagógico o qual deverá possibilitar-lhe uma aprendizagem mais autônoma e segura. O estudante da EaD apresenta-se com uma rica fonte de experiência de vida que pode ser explorada no processo de (re)construção do conhecimento. Conforme Cavalcanti (1999), para dinamizar e potencializar os processos de aprendizagem do adulto, estratégias de discussões em grupo, de exercícios de simulação, discussão de casos reais, aprendizagem baseada em problemas podem criar ambientes favoráveis e pertinentes às características do estudantes adulto.

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado para os adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo [...] (TRINDADE, 1992, p.32; CARMO, 1997, p.300; KNOWLES, 1990 apud BELLONI, 1999, p.40).

Com efeito, esse processo de auto-aprendizagem requer dos organismos responsáveis pela oferta desta modalidade de educação formal a observância das características culturais, antropológicas, psicológicas, econômicas, históricas e

⁵⁸ Ver: GIUSTA, A. S. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In GIUSTA, A. & FRANCO, I.M. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte (MG): PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p.45-70.

educacionais do aprendiz. Estes estudantes, além da condição de trabalhadores, apresentam carências de ordem sócioafetiva, necessitam de constante apoio e motivação para que superem as barreiras do tempo, do espaço e da “solidão”. Por isso, o suporte pedagógico-administrativo, a organização da orientação acadêmica (tutorial) efetiva, o material didático de qualidade, o acompanhamento e a supervisão constante assegurarão ao estudante adulto as condições básicas para que possa desenvolver as habilidades e competências para estudar de forma autônoma e segura.

Pessoas que estudam autonomamente não são mais objetos, mas, sim, sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (...) estudantes são autônomos quando (...) reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo da aprendizagem (PETERS, 2003b, p.95).

O estudante que se dedica aos estudos a distância deve levar em consideração que a educação a distância, apesar de ter os mesmos princípios que a educação face a face, apresenta características organizacionais específicas. O estudante tem que aprender a se disciplinar com respeito aos horários de leitura e estudo, o que exige uma dedicada (re) organização de suas atividades de trabalho, mas, sobretudo, exige uma ferrenha força de vontade em superar determinados hábitos arraigados na educação bancária, em aprender a estudar “sozinho” utilizando o material didático (impresso ou virtual) como apoio e orientador das atividades propostas.

Conforme Barrenechea (2001, p.115):

Ainda que na EAD, ao professor também caiba o papel de organizar o conhecimento em unidades, para ministrá-lo por meio do material didático, é o aluno o sujeito que organiza a forma e o tempo de seus estudos. A EAD torna o aluno o agente da sua aprendizagem; para tanto, ele precisa desenvolver habilidades e atitudes para o estudo a distância. Tal modalidade gera a transição da educação centrada no ensino para a educação centrada na aprendizagem. O gerenciamento do tempo em função da aprendizagem é organizado pelo próprio aluno, pela sua responsabilidade, ao contrário do presencial, onde o conteúdo X tempo é administrado pelo professor.

O estudante na educação a distância passa a incorporar uma nova cultura didático-pedagógica. Com o tempo adquire novos hábitos e se disciplina para o estudo, se realmente está empenhado em estudar nesta modalidade. “A fonte de aprendizagem é ação do sujeito,

ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica” (DEMO, 2006, p.104). É claro que ao redor do estudante deverá existir um sistema organizativo-pedagógico que lhe garanta o desenvolvimento dessa nova postura de aprendizagem. A educação a distância, concebida como processo de formação e emancipação humanas, tem caráter pedagógico “[...] se levarmos em conta que cooperação, colaboração, interlocução, intercâmbio [...] são considerados valores educativos, devendo ser trabalhados curricularmente” (MOROSOV, 2005, p.25).

Um sistema de EaD que prima pela qualidade do processo pedagógico, no qual os agentes educativos se inter-relacionam e interdependem, garantirá que o estudante, embora distante do centro escolar, disponha de todos os recursos para desenvolver seus estudos nas localidades onde funcionam os pólos ou centros associados. Isto possibilita ao estudante que, permanecendo em seu meio social, em sua região enquanto estuda, possa vir contribuir política e culturalmente com a comunidade, à medida que se apropria de um conhecimento científico, acadêmico. No curso, objeto dessa pesquisa, os estudantes freqüentavam o centro associado nos momentos presenciais (30% por cento da carga horária de cada disciplina) e nas orientações acadêmicas (tutoriais) previstas no cronograma de cada turma.

Conforme Rossini (2007), quando se estabelece os referenciais que distinguem a educação presencial da educação a distância, fica evidente que nesta, o estudante constrói o conhecimento, aprende e desenvolve competências, habilidades atitudes e hábitos relativos ao estudo, no tempo e local que lhe são adequados:

[...] não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio e sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (p.68).

3.3.4 Orientador acadêmico (professor tutor)

O orientador acadêmico (PRETI, 1996) ou professor tutor (SA, 2003) surge, na divisão de trabalho e tempo pedagógicos, com a função de acompanhar, motivar, orientar e

estimular a aprendizagem do estudante (adulto) nos estudos a distância. Para Cechinel (2001), o trabalho de tutoria representa um conjunto de ações educativas de suporte ao estudante, contemplando aspectos de caráter acadêmico, de caráter individual ou em grupo, objetivando que os discentes se apropriem do conhecimento sistematicamente organizado e a desenvolvam a interação e a autonomia na aprendizagem.

Para exercer a atividade didático-pedagógica, o orientador acadêmico (tutor) precisa ter domínio do conhecimento ao qual está se habilitando a orientar, seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista prático (STRUCHINER & RICCARDI, 2001) ⁵⁹. É preciso conhecer a proposta curricular do curso, os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem e os recursos tecnológicos a serem utilizados nos processos de mediação com estudantes e professores (ESTEVES & OLIVEIRA, 2001; MAGGIO, 2001). É preciso, ainda, ter conhecimento dos princípios e estratégias para o manejo e organização de uma classe, conhecimento sobre as finalidades e sobre as raízes históricas e filosóficas dos valores educativos (MAGGIO, 2001). Sua qualificação para o processo de orientação e acompanhamento da aprendizagem do estudante requer tão ou mais competência profissional quanto a do professor titular, como diz Arredondo (2003).

Embora esteja “numa das pontas” do sistema de educação a distância, a interdependência e a comunicação entre o seu trabalho e os demais profissionais envolvidos são fundamentais para o êxito da prática da educação não-presencial (semi-presencial ou virtual). Isto quer dizer que ele deve ter o domínio e a compreensão da política educativa (GONZALES, 2005) da instituição e garantir que os princípios e objetivos norteadores do curso sejam observados nos pólos, centros associados ou nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para atuar com segurança e competência, o orientador acadêmico (tutor) necessita inteirar-se das características sociais, psicológicas e culturais de seus estudantes. Procurar conhecer a fundo as peculiaridades da região em que trabalha, o perfil sócioeconômico da comunidade e as condições de vida e trabalho de seus orientandos.

⁵⁹ Os orientadores acadêmicos (tutores) que atuaram no curso eram selecionados em conformidade com sua formação/especialização na área que iriam orientar (tutorar). Podiam orientar (tutorar) até 3 (três) áreas/disciplinas por Núcleo Temático. Isso contribuiu para garantir que nas orientações acadêmicas (tutorias) que ocorriam nos Centros Associados houvesse condições mínimas de qualidade teórica e prática.

O trabalho do orientador acadêmico (tutor) consiste numa organização didática e pedagógica que promova a realização de atividades que sensibilizem o estudante para o aprofundamento teórico dos estudos, acompanhando o seu processo de (re)construção do conhecimento (DEMO, 2004, 2006), mediatizado pelo material didático (impresso ou virtual) e demais recursos tecnológicos, ao longo das tutorias presenciais e a distância.

[...] cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia e nisso consiste seu ensino. Porque, assim como um bom docente, o bom tutor deveria promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão (MAGGIO, 2001, p.99).

É muito limitado e pouco educativo se o orientador acadêmico (tutor) adotar postura de responder, simplesmente, às questões propostas nas atividades previstas pelas áreas/disciplinas. Não é possível desenvolver no estudante uma postura de autonomia frente ao seu processo de aprendizagem se as práticas de orientação acadêmica (tutoriais) estiverem enraizadas em um modelo simplificado de apoio e suporte ao estudante. O orientador acadêmico antes de tudo é um professor e como tal deve estimular o estudante a construir criticamente uma caminhada de estudos, leituras e pesquisas. “[...] Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2002, p.29).

Pode-se dizer que o trabalho da orientação acadêmica (tutoria) se constitui nas dimensões: acadêmica, de orientação, motivacional, administrativa e de avaliação. O professor que atua na tutoria de um curso, na modalidade de educação a distância, deve cumprir atividades que têm um caráter mais acadêmico, ou seja, sua atuação deve se revestir de método (epistemologia). Suas orientações devem possibilitar ao estudante a superação de uma concepção difusa, mítica, anárquica do conhecimento para uma apropriação daquilo que Freire (2002) chama de: curiosidade epistemológica. Possibilitar situações teóricas e metodológicas ao estudante de organizar, selecionar, compreender e refletir criticamente sobre os estudos realizados (SA et al. 2001a).

Na dimensão de orientador significa uma atuação mais ativa, no sentido de incentivar o estudante, de acompanhar suas alegrias e suas angústias, de motivá-lo, de conhecê-lo para ter condições de orientá-lo. Para Neder (2000):

[...] paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo 'distância', deve (professor tutor ou orientador) estar permanentemente em contato com o aluno, através da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades [...] sejam elementos dinamizadores desse processo (p.117).

Na dimensão motivacional o orientador acadêmico (tutor) procura estimular o estudante a superar suas dificuldades iniciais no estudo a distância. Os estudantes na educação a distância trazem hábitos de estudos da escola (educação presencial) e muitas vezes construíram modos e maneiras de estudar individual e autonomamente.

Cabe ao tutor possibilitar ao aluno a tomada de consciência acerca dessa e de outras dificuldades, mostrando aos estudantes que tais dificuldades não são exclusivamente suas e que, em muitos casos, elas têm origem na necessidade de adquirir estratégias adequadas de estudo, incluindo organização de suas metas, concentração e tempo para estudar (CECHINEL, 2001, p15).

Reconhece que é uma modalidade que requer comunicação e interação permanentes, portanto, mantém contato freqüente com seus orientandos através das tutoriais presenciais e a distância (virtuais). A empatia é uma das capacidades requeridas para um bom orientador acadêmico à medida que se coloca no lugar do estudante, criando uma ambiência de sintonia afetiva, adotando uma postura de escuta respeitosa, tendo paciência e tolerância com os limites e ritmos individuais (GONZALEZ, 2005).

A dimensão administrativa envolve todo o processo pedagógico e organizativo do estudo a distância, demanda do orientador acadêmico (tutor) o conhecimento do projeto pedagógico do curso, da sua participação constante nos encontros presenciais⁶⁰, nas reuniões pedagógicas com o professor responsável pela área/disciplina, nas atividades do Centro Associado (Pólos) e nas decisões administrativas que venham a afetar a vida de todos os profissionais participantes do sistema de EaD, sobretudo do estudante.

⁶⁰ Era uma das obrigações do orientador acadêmico (tutor) a participação em todos os encontros presenciais quando era ministrado conteúdo da disciplina que ele (ela) iria orientar (tutorar) no Centro Associado.

A dimensão de avaliação é um dos aspectos importantes no processo de aprendizagem, na educação a distância. O processo avaliativo se desenvolve com base na produção intelectual do estudante por meio de: exercícios previstos no material didático; leituras e resenhas; pesquisas e elaboração de relatórios ou monografias; participação do estudante nos encontros presenciais para orientação acadêmica (tutorial) presencial e/ou a distância (virtual); atividades presenciais em grupo ou a distância (virtual). O orientador acadêmico deve reconhecer, à medida que os estudos vão se desenvolvendo, se o estudante está efetivamente progredindo intelectual e culturalmente, se está conseguindo se apropriar, como uma segunda natureza, dos hábitos e dos modos do estudo autônomo, se avança com segurança e seriedade de um conhecimento tácito para um conhecimento sistematizado, organizado, científico.

3.3.5 Legislação e políticas de educação a distância

No Brasil as primeiras manifestações de ensino a distância se deram com a criação, por Roquete Pinto em 1923, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que tinha em seu horizonte a utilização da radiodifusão com fins educativos no sentido de ampliar o acesso da população à educação. A programação tinha cunho informativo e versava sobre assuntos relacionados à literatura infantil, línguas etc.

Essa emissora foi doada em 1936 ao Ministério da Educação e Saúde e em 1937 é criado o serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério. Segundo Barros (2003) este serviço difundiria toda uma concepção de educação estabelecida pelo Estado, cujo papel era a garantia da ordem moral e cívica, obediência pelo adestramento, pela formação da cidadania e preparação de contingentes de pessoas para trabalho e modernização administrativa.

No início dos anos 40 foi criado o Instituto Universal Brasileiro, sediado em São Paulo, pioneiro no Brasil em termos de formação profissionalizante em nível médio. Ofertava cursos de corte e costura, desenho artístico, eletricidade, mecânica. Até hoje mantém seus cursos por correspondência atendendo às demandas do mercado de trabalho

profissional. Esta instituição estaria classificada dentro daquilo que Otto Peters chama de “modelo por correspondência”.

Este é de longe o modelo mais antigo e mais amplamente utilizado: é, por assim dizer, o modelo de ‘preparação para exame’ mais o ensino regular, apresentando textos didáticos escritos ou impressos, tarefas, correção e correspondência regular ou ocasional entre a instituição de ensino e os estudantes. Este modelo é simples e relativamente barato, porque os textos didáticos podem ser produzidos em massa pela prensa tipográfica (PETERS, 2003, p.75).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) juntamente com emissoras associadas de televisão de São Paulo criou criada a Universidade do Ar, com objetivo de capacitar os comerciantes para o trabalho.

O MEB – Movimento de Educação de Base (1956), considerado como uma das maiores propostas de educação a distância não formal desenvolvido em nosso país, tinha como pressuposto básico a alfabetização de jovens e adultos das classes populares por meio do rádio, atingindo as regiões Norte e Nordeste do país.

Em 1964 o governo militar inicia a criação de uma rede de emissoras de televisão educativa. São Paulo cria em 1967 a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) com a intenção de promover atividades educativas e culturais por meio do rádio e da televisão.

A TVE do Ceará nesta, mesma época, desenvolveu um programa de TV escolar, e o Estado da Bahia em 1969 fundou o Instituto de Rádio e Difusão do Estado (IRDEB). Esse instituto desenvolveu seu trabalho até 1997 e oferecia uma programação de cunho informativo, recreativo e cultural. Os cursos tinham a participação de prefeituras do estado da Bahia.

O Projeto Minerva lançado em 1973 foi um dos grandes ícones das políticas educacionais do regime militar. Promoveu cursos supletivos de 1.º grau veiculados pelo rádio, em cadeia nacional, para uma população sem escolaridade. O material didático era constituído por fascículos impressos que continham textos trabalhados nos programas radiofônicos. Os alunos podiam acompanhar a programação em radiopostos ou em casa. A avaliação era realizada trimestralmente e havia exames finais.

Ao longo das décadas de 70 e 80 o Estado (Governo Federal) criou vários grupos de trabalho para discutir a possibilidade da implantação da educação a distância no Brasil. De acordo com Niskier (1996), em 1977 foi criado um grupo de trabalho para estudar a

possível implantação de uma Universidade Aberta⁶¹ e a Distância aos moldes da Open University britânica. “A Comissão de Especialista do MEC deparou-se com uma forte reação da comunidade pedagógica⁶², temerosa de que se pudesse estar armando um imenso esquema de facilitário, com o uso dessa metodologia” (NISKIER, 2000, p.352).

A explicação para tal reação, com efeito, estava ligada à concepção existente nos programas internacionais de EaD que se fundamentavam numa visão de educação tecnicista, instrumental e de treinamento. O que para os educadores sempre significou uma forma ideológica de dominação e mediocrização da formação intelectual. Outra explicação refere-se ao papel da tecnologia nos processos de educação formal. Ainda hoje, há profunda resistência teórica e prática dos profissionais da educação em relação à incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ao processo pedagógico escolar (BELLONI, 2002; KENSKI, 2003; PORTO, 2003; PENTEADO, 1998, 2002; MORAN, 2000; SOARES, 2006). O que dizer da EAD que traz no seu interior um novo paradigma em relação não apenas ao uso das TIC, mas uma nova relação entre o professor e o estudante, em espaços e tempos distintos.

Cabe destacar a criação de outros programas tais como: Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), Fundação Roberto Marinho – Telecurso de 2.º Grau - 1978 (TV-GLOBO), Programa LOGGOS (1977) para qualificação de professores, Programa de Valorização do Magistério (1992), Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD(UNB), desde 1979 oferecendo cursos de educação continuada.

Ao longo do Governo Sarney, foi instituído outro grupo de trabalho que elaborou documento denominado “Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância” (1989). Nesse documento algumas linhas gerais para implantação da EAD no Brasil foram assim definidas:

- Proceder ao levantamento da demanda real de necessidades, a ser atendida pela metodologia de EAD.
- Promover a formação de equipes multidisciplinares para a produção de programas.

⁶¹ Em 2005 o Governo Federal lança a Universidade Aberta do Brasil. Ver www.mec.gov.br/seed

⁶² Essa reação foi sobejamente vivida na Academia quando da gestação e implantação do Curso, objeto dessa tese, por parte da Faculdade de Educação, percebida nos relatos dos estudantes e dos professores orientadores.

- Ampliar o acervo das bibliotecas escolares, de modo a incorporar também vídeos, disquetes e outros materiais.
- Incentivar a produção de programas locais de rádio e televisão.
- Apoiar técnica e financeiramente programas e projetos de EAD promovidos por instituições públicas de ensino e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.
- Estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação de programas e projetos da EAD.
- Aproveitar a infra-estrutura de instituições de ensino médio e superior, para torná-las centros de EAD regionais e/ou estaduais.
- Incluir a metodologia da EAD nos currículos dos cursos de educação e de comunicação.
- Oferecer, nas universidades, cursos de especialização em metodologia de educação a distância.
- Oferecer cursos de especialização para professores e outros profissionais de ensino superior, em face da carência de recursos humanos com titulação adequada e formalmente exigida. (NISKIER, 1996, p53).

Nos anos 90, pode-se observar uma gradativa implantação de iniciativas governamentais com certa perenidade. O Ministério da Educação e a Fundação Roquete Pinto (TVE-RJ) lançam em 1990 o programa Um Salto para o Futuro, com o objetivo de qualificar professores do Ensino Fundamental em serviço, por meio da modalidade de teleeducação, trabalhando com material impresso e programas, veiculados via satélite. O Projeto TV-Escola veio aprimorá-lo em 1995. Sua proposta consistia no aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública e na melhoria da qualidade do ensino, por meio de canal exclusivo, com sinal aberto.

Em 1993, foi estabelecido um Convênio entre o MEC e as Universidades Públicas Brasileiras no sentido de criar um Sistema Público de EAD em nível de terceiro grau. A consequência prática deste convênio foi a constituição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância. A proposta era viabilizar projetos e programas, de acordo com as demandas regionais, definindo linhas de trabalho em EAD que contemplassem a diversidade, os problemas e as características de um país como o Brasil (ALONSO, 1996).

A Secretaria de Educação a Distância foi criada pelo Ministério da Educação (1996), e representava a intenção do governo federal em implantar iniciativas de inserção da população na era digital por meio do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), bem como a criação de programa de qualificação de professores pelo TV-Escola⁶³, com o objetivo de valorizar e aperfeiçoar os docentes da rede pública e garantir a melhoria gradativa da qualidade do ensino, por meio de um canal de televisão dedicado à educação (MORAES et al. 2000, apud POLAK & MARTINS, 2001, p.142). O Programa TV - Escola chega a 5.406 municípios, faltando 155 para abranger todo o país.

Segundo dados da própria SEED/MEC no ano de 2006 o PROINFO⁶⁴ atingiu 4.778 municípios, beneficiando 244.112 professores, 7.017.770 alunos que estudaram em 201.657 escolas, sendo 169.206 conectadas à Internet. Vem desenvolvendo também os seguintes programas:

- Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício – PROFORMAÇÃO. É um curso de nível médio que habilita para o magistério na modalidade Normal, em parceria com os estados e municípios. Destinado aos professores que lecionam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas classes de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Utiliza-se dos recursos da EAD. Segundo a SEED, foram formados desde 1999 em torno de 30 mil professores leigos⁶⁵. Os investimentos em 2005 ficaram em R\$ 7.282.000.
- Programa de Apoio à Pesquisa em EAD – PAPED. (POLAK & MARTINS, 2001, p.142).
- Programa RIVED⁶⁶ - A Rede Interativa Virtual da Educação. Tem o objetivo de produzir conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Pretende estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos

⁶³ A TV Escola é lançada em 1995 pelo MEC, com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar os professores e gestores da rede pública e possibilitar a melhoria da qualidade do ensino, por meio de um canal de televisão dedicado à educação (Idem, 2001, p.142). Conforme o Relatório – SEED – 1996-2002 o TV Escola distribuiu aparelhos de televisão, videocassetes e antenas parabólicas para 57.395 escolas públicas, atingindo 27 estados brasileiros e 5.206 municípios. Nesse período foram beneficiados 1,1 milhão de professores e 28 milhões de estudantes do ensino fundamental com sua programação diária (BRASIL, 2002). Acessar: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVESCOLA19962002>

⁶⁴ Sobre o PROINFO consultar: http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatórios/indicadores_rel.html

⁶⁵ Acessar: <http://proformação.proinfo.mec.gov.br/apresentação.asp>

estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A SEED, de 1999 a 2003, produziu em 120 objetos de Biologia, Química, Física e Matemática para o Ensino Médio. Os conteúdos digitais são distribuídos para acesso gratuito.

- FormAção pela Escola⁶⁷. É uma parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com a premissa de estimular a comunidade escolar a contribuir com a qualidade da educação. É um programa de formação continuada, na modalidade de EaD, com o objetivo de qualificar os gestores das escolas na execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas de programas do FNDE.
- Programa Mídias na Educação⁶⁸. É um programa de formação continuada usando um ambiente *on line* denominado e-ProInfo para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Em 2005 qualificou 1.200 multiplicadores.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n. 9.394/96 em 20 de dezembro de 1996) a educação a distância passa a ser institucionalizada pelo Estado que se obriga a incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e a regulamentar os requisitos básicos necessários para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos a distância, conforme o artigo 80. Na esteira dessa regulamentação, diversas iniciativas vêm sendo implementadas, provenientes das universidades públicas e das particulares.⁶⁹

O art. 80 da Lei estabeleceu parâmetros para que a União incentivasse o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e regulamentasse os requisitos básicos necessários para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos a distância.

Ao mesmo tempo em que a legislação (LDB) abria nova perspectiva para formação em nível médio, em educação profissional, em educação de jovens e adultos e para o ensino superior, criava-se uma demanda junto aos profissionais da Educação quando

⁶⁶ Acessar: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=150&Itemid=287>

⁶⁷ Acessar: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=230&Itemid=373>

⁶⁸ Acessar: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=199&Itemid=341>

⁶⁹ Consultar internet: www.mec.gov.br/seed/index

apontava a necessidade de formação em graduação/licenciatura plena (art.62) como requisito básico para atuação na Educação Básica (art.87, incisos III, parágrafo 4.º).

Neste sentido, a demanda por cursos de formação de professores em nível superior tem criado junto às Universidades e ao Ministério da Educação a necessidade de se estabelecer uma política de formação de professores na modalidade de EaD. O governo federal tem procurado estabelecer normas definidoras de política pública para a formação de professores, utilizando-se dos recursos disponibilizados pela educação a distância, como por exemplo, o PROFORMAÇÃO e o Programa Universidade Aberta⁷⁰.

O Decreto n.º 2.494/98 veio regulamentar o artigo 80 da LDB, definindo a compreensão (oficial) do que era EaD, da oferta, do credenciamento, da autorização, dos exames, e a Portaria n.º 301/98 normatizou os procedimentos de credenciamento para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Segundo Rossini (2007, p.68):

As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada, ou seja, da educação que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum momento do futuro, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.

No entanto, em 2000, ano de implantação da graduação/licenciatura na área de formação de professores, objeto deste trabalho, a realidade era bem diferente, contava-se com apenas cinco cursos credenciados de graduação a distância no Brasil e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC estabelecia os primeiros indicadores de qualidade para os cursos de graduação a distância, com o objetivo de “orientar alunos, professores,

⁷⁰ Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Balanço Geral da União. <http://www.mec.gov.br/seed>. Acesso em 02.06.05. PROFORMAÇÃO – Curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de ensino a distância, destinado a professores que não possuem a formação específica e atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais. Até julho de 2004 haviam sido formados 29.900 professores. Universidade Aberta e a Distância – Programa destinado a ampliar e democratizar as oportunidades de acesso à Educação Superior inicial e continuada, por meio de programas de educação a distância, desenvolvidos em articulação ou diretamente pelas instituições públicas de ensino superior. A partir de 2004, estão sendo ofertados os cursos de licenciatura a distância em Física, Química, Biologia, Matemática e Pedagogia para a Educação Infantil, Jovens e Adultos e Educação Especial, através de consórcio com nove I.E.S. federais e quatro estaduais.

técnicos e gestores de instituições de ensino superior que pudessem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (MEC/SEED, 2000, p.3).

Quando o MEC autorizou as Instituições de Ensino Superior, através da Portaria n. 2.253 de 18/10/2001, a oferecerem disciplinas não-presenciais, desde que não excedam a 20% da carga horária total do curso, de certa forma indicava uma tendência que já se faz presente na Europa e que, revela ou propõe a incorporação gradativa das mídias ao processo de formação superior.

Logo após o pioneirismo da UFMT que ocorreu nos idos dos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou às diversas universidades⁷¹, amparadas pela legislação federal, criar seus núcleos e/ou centros de EaD e qualificar profissionais para trabalhar nos cursos de graduação e de pós-graduação a distância.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, em maio de 1999, apresentou o Plano Nacional de Graduação que procurou cartografar a realidade da graduação no Brasil, partindo de um diagnóstico global do cenário internacional e das mudanças ocorridas nos últimos anos no mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia para traçar parâmetros para a Universidade (ForGrad, 1999).

Em 2000⁷², contando com cinco cursos credenciados de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, estabelece, por meio dde documento, os Indicadores de Qualidade para os Cursos de Graduação a Distância⁷³, com o objetivo de “orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior a usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (MEC/SEED, 2000, p.3).

Em decorrência da promulgação da LDB (Lei n.º 9.394/96), em meados de 1999, por iniciativa do Ministério da Educação, do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Programa da Sociedade da Informação, iniciaram-se os preparativos para a criação da

⁷¹ O endereço a seguir lista os cursos de graduação credenciados no Brasil até o momento – www.mec.gov.br/seed/instituicoescursos

⁷² O curso, objeto desta pesquisa, nessa época já estava em processo de implantação, o que significa dizer que sua concepção se deu a partir das referências legais existentes em 1999 (LDB, Decreto n.º 2494/98 e Portaria n.º 301/98).

⁷³ Em 2003 a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação lançou documento intitulado Referenciais de qualidade para Cursos a Distância. O documento não tinha força de lei, mas serviu para

UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil – www.unired.br). O objetivo deste consórcio era fomentar a educação a distância por meio das instituições públicas de ensino superior, incluindo os CEFET's e as universidades estaduais.

A UniRede ofereceria a partir do ano de 2003, segundo o MEC, 30 mil vagas de cursos a distância para formação de professores em todo o Brasil. Subdividida em oito consórcios regionais, sob o controle de uma coordenação especificamente criada no MEC, poderia até 2007 ofertar 250 mil vagas.

Um relatório produzido pelo próprio Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Superior – SESU, indicava, em 2002, a preocupação do Estado com a EAD quando evidenciava no cenário educacional uma forte tendência à incorporação de métodos, técnicas e tecnologia nos processos de educação a distância para o ensino superior (MEC/SESU, 2002). O documento deixava claro o potencial que a EaD tem na democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação superior. A Comissão que elaborou o relatório propôs, ao longo do texto, referenciais para elaboração de um projeto de Educação Superior a Distância⁷⁴.

Os Indicadores Básicos de Qualidade para os cursos e programas de EaD são aprofundados e aperfeiçoados. A última parte do relatório elaborou uma proposta de regulamentação para a EaD, na qual fundamentava e propunha norma legal que nortearia legislação específica sobre a EaD, o que indicava a necessidade de um aperfeiçoamento do Decreto n.º 2.494/98. O trabalho e o relatório dessa comissão representaram o amadurecimento do Estado em relação à modalidade e a sinalização de uma legislação mais aperfeiçoada, sobretudo em relação ao ensino superior.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 10.172 de 09 de janeiro de 2001) registra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. O processo de universalização e democratização do ensino, especificamente no Brasil, onde existem *deficits* educativos e desigualdades regionais, pode ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia.

orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas na proposição e análise de cursos e programas em EAD.

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, segundo o PNE, a educação a distância tem a função estratégica de contribuir para mudanças importantes na instituição escolar e influir nas deliberações tomadas pelos dirigentes políticos e pelo conjunto da sociedade civil no estabelecimento de parâmetros e prioridades educacionais.

No que tange à formação de professores, a própria LDB considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço e isso vai aparecer explícito no PNE no item “Objetivos e Metas”, quando a norma estabelece o início imediato, logo após a promulgação do PNE, da oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.

A partir de 2003, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do atual governo federal, com a política de estado de [...] priorizar a educação para todos e em todos os níveis, com democracia e qualidade [...] ⁷⁵, aperfeiçoa os antigos indicadores de qualidade, apontando categorias básicas indicadoras para a qualidade dos cursos em educação a distância. Os Referenciais de Qualidade para os Cursos a Distância (MEC/SEED, 2003a) ⁷⁶ [...] servirão para orientar as instituições e as Comissões de Especialistas na análise de projetos de cursos a distância [...].

O Forgrad de 2002 (Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras) tratou do tema Educação a Distância na Graduação (Políticas e Práticas) onde ressaltava que a educação a distância devia ser pensada no contexto das políticas institucionais. Reconhecia que essa modalidade educativa trazia consigo novas práticas pedagógicas, sobretudo, com a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação. As novas tecnologias deveriam ser utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior como um dos meios para a [...] ampliação do processo de democratização da educação com destaque muito especial para a formação de professores, mediação fundamental para evitar o surgimento de ‘ciberanalfabetos’ (FORGRAD, 2002, p.10).

⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Portaria n.º 335, de 06 de fevereiro de 2002. Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. <http://portal.mec.gov.br/sesu/index> Acesso em 10.05.05.

⁷⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (2003b). Balanço Geral da União. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed> > . Acesso em 02.06.05.

⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (2003a). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf> > . Acesso em 10/05/05.

O evento sinalizou para as Instituições de Ensino Superior que teriam que ter, em relação aos projetos/programas de educação a distância, um rigor na sua adoção para que estes não se transformassem em mais um modismo ou um mecanismo de mercantilização do ensino superior. Para a ampliação da educação a distância nas Instituições de Ensino Superior o documento estabeleceu princípios orientadores para a fundamentação de projetos/programas (Princípios de sustentação dos projetos/programas e elementos para sua organização)⁷⁷. A realidade humana é vista neste documento síntese, de forma contextual, global e sistêmica, reconhecendo a interdependência entre todos os fenômenos (sociais e naturais).

Esse novo paradigma traz como proposta pedagógica: 1) O reconhecimento da educação como sistema aberto, em interconexão permanente com outras práticas sociais; 2) O reconhecimento do ser humano em sua multidimensionalidade, dotado de múltiplas inteligências, com diferentes capacidades cognitivas; 3) A educação associada à vida, conectada à realidade do indivíduo contextualizada; 4) A compreensão da complexidade do conhecimento e de seu processo de construção; 5) A interconectividade dos conceitos, teorias e dos problemas educacionais; 6) A educação que se propõe a contribuir para a formação do indivíduo cidadão, em que o individual e o coletivo são pensados dialeticamente (FORGRAD, 2002, p.14).

O documento⁷⁸ foi incisivo quando, diante desse novo paradigma, apontou para a necessidade de reestruturação das Instituições de Ensino Superior para implantação de um sistema de EAD. Além de superar internamente a fragmentação departamental, indicou a necessária reforma da prática de gestão universitária no âmbito administrativo e pedagógico.

Em 2004, o Ministério da Educação revogou a Portaria n.º 2.253/2001 que tratava da possibilidade de oferta de disciplinas não-presenciais na graduação pela Portaria n.º 4.059/2004 (10/12/2004). O conteúdo da norma se referia à oferta de pelo menos 20% (vinte por cento) da carga horária de qualquer curso à modalidade semi-presencial. No artigo segundo ficou claro o uso das tecnologias de comunicação e da informação no

⁷⁷ Os projetos/programas de EAD deveriam considerar como princípios norteadores: Diversidade, autonomia; pesquisa; relação teoria e prática, trabalho cooperativo; dialogicidade, interatividade, construção e (re)construção do conhecimento. Assim como os elementos básicos para a organização dos projetos/programas seriam: Projeto pedagógico, organização do trabalho pedagógico, centros de apoio, material didático, avaliação, sistema de comunicação e institucionalização da EAD.

⁷⁸ O texto indicado faz uma análise teórica e epistemológica do documento do Forgrad (2002) sobre a (res)significação dos paradigmas educacionais. MORAES, M.C. **Educação a distância e a (res)significação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos**. Revista da FAEEB – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.14, n.23, p.181-202, jan./jun., 2005a.

desenvolvimento das disciplinas, bem como, a garantia de momentos presenciais e atividades de tutoria (orientação acadêmica). Na perspectiva normativa que tem pautado o Ministério da Educação, neste início de século, a Portaria n.873/2006 (07/04/2006) autorizou, em caráter experimental, que as Instituições Federais de Ensino Superior ofertassem cursos superiores a distância, com vigência de dois anos. A intenção explícita do Ministério da Educação é a indução da oferta pública de cursos superiores a distância.

Em relatório do Ministério da Educação de 2005, a Secretaria de Educação a Distância investiu R\$15.186.782,00 (quinze milhões, cento e oitenta e seis mil e setecentos e oitenta e dois reais) no apoio técnico e financeiro a instituições públicas federais na implantação, no Brasil, de 18 cursos a distância, de licenciatura (Matemática, Química, Física, Biologia e Pedagogia) (BRASIL, 2005). A Universidade Aberta do Brasil recebeu recursos em 2006 da ordem de R\$ 19 milhões de reais.

Em 19 de dezembro de 2005, a Presidência da República, promulgou o Decreto n. 5.622 que regulamentou o Art.80 da Lei n. 9.394 de 20/12/1996, revogando os Decretos n. 2.494/98 e 2.561/98. A norma definiu a educação a distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares em tempos diversos”.

Diferentemente do Decreto n.º 2.494/98, o Decreto n. 5.º622/05 estabeleceu em seu Art. 1.º a obrigatoriedade de momentos presenciais para as avaliações, para os estágios obrigatórios, para defesa de trabalho de conclusão de curso e para atividades práticas em laboratórios, indicando a preocupação do legislador em assegurar maior idoneidade e seriedade aos cursos e programas de EAD. Mas também sinalizou o amadurecimento da legislação em relação a complexa estrutura que é um sistema de aprendizagem não-presencial.

Outro aspecto do decreto permite perceber a garantia da qualidade nos cursos semi-presenciais e/ou a distância quando trata (art. 3.º, parágrafo 1.º) da obrigatoriedade dos cursos e programas serem projetados com a mesma duração⁷⁹ definida para os

⁷⁹ O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD, objeto desta pesquisa, implantado em 2000, tendo em vista o número de disciplinas previsto na matriz curricular do curso

respectivos cursos na modalidade presencial. Nota-se em relação à legislação de 1998 sobre a EAD a preocupação em estabelecer essa equivalência entre os cursos presenciais e a distância, indicando que pode haver qualidade de ensino na EaD (parágrafo 2.º).

Essa determinação garante, portanto, uma igualdade de condições entre os estudantes da presencial com os da EaD e, *a priori*, impossibilita o aligeiramento dos cursos, sobretudo, dos cursos e programas de formação de professores (crítica historicamente feita pela ANFOPE).

A nova legislação define para todos os níveis e modalidades educacionais uma política pública para a oferta, acompanhamento e avaliação de cursos e programas de EaD no Brasil. O único senão que se pode considerar na norma é o fato de não mencionar ou detalhar as fontes de financiamento para esses cursos e programas. No que tange às parcerias entre as instituições o decreto não se manifesta, o que pressupõe, talvez, que o Estado irá financiar os programas e cursos no âmbito público.

De acordo com a política normativa de aperfeiçoamento legal e incentivo à oferta de cursos na modalidade de educação a distância, o Ministério da Educação publicou a Portaria n.º2/2007 (10/01/2007) que dispunha sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Poderia ser considerado um complemento do Decreto n.º.5.622/2005 (19/12/2005) que revogou o Decreto n.º.2.494/98 que até então regulamentava a educação a distância no Brasil.

O ministro de Estado da Educação, em entrevista à Folha Dirigida do Rio de Janeiro em 27 de janeiro de 2007, disse que serão criados 297 pólos da Universidade Aberta do Brasil, voltados para o atendimento de formação de professores com um investimento de R\$167 milhões de reais. Cada pólo terá capacidade para abrigar até 600 estudantes, o que pode chegar a um número perto de 180 mil estudantes em todo o país. Além da formação em nível superior na área de formação de professores, os pólos se tornarão centros de atividades sociais e culturais (aos moldes do que existe na Espanha, realizada pela Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED). A parceria se dará entre o Ministério da Educação e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de nível

(29 disciplinas) e a necessidade de prever encontros e avaliações presenciais levou a Universidade a ampliar de 42 para 48 meses para todas as turmas de 2000 (6 turmas) o que resultou em quatro anos de curso, tempo semelhante ao curso presencial, na área de formação de professores.

Superior) na qualificação de profissionais que irão atuar no programa (FOLHA DIRIGIDA DO RIO DE JANEIRO, 2007).

Em 2006 o Ministério da Educação investiu 6 milhões de reais na Universidade Aberta do Brasil e em 2007, segundo o ministro, investirá quase 7 vezes mais (R\$ 126 milhões de reais), o que sinaliza uma política governamental empenhada na ampliação do acesso da população ao Ensino Superior e, sobretudo na formação de professores, conforme às determinações da Lei de Diretrizes de Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação (Idem, 2007). Acontece no Brasil o que aconteceu na Europa em relação a ampliação de vagas para o ensino superior, como mostra a literatura internacional, ou seja, a implantação de processos e métodos de educação a distância para poder universalizar o acesso à universidade.

É um indicativo importante para a educação brasileira, no entanto, é preciso ressaltar que políticas dessa magnitude devem ser de Estado e não, apenas, de uma gestão governamental. A sociedade civil organizada brasileira deve engajar-se na consolidação de políticas públicas que atendam a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros e, no caso, da educação. As universidades públicas em se engajando neste programa terão que redimensionar e reestruturar seus procedimentos de gestão administrativa e pedagógica para atender com qualidade às características e configurações teóricas, práticas e organizativas da educação a distância.

Daí a importância da criação, dentro das universidades⁸⁰, de núcleos ou centros de educação a distância que tenham condições administrativas, financeiras e pedagógicas de coordenar e articular o ensino, a pesquisa e a extensão nessa modalidade, levando em consideração o público alvo, a infraestrutura tecnológica, a organização do trabalho de acompanhamento e orientação acadêmicos, a disponibilidade de docentes para a produção de material didático e atividades presenciais etc.

⁸⁰ “Esse cenário, com novos atores e papéis, determina a necessidade de reestruturação das IES para a implementação de um sistema de EAD, o qual poderá transformar a atual estrutura fragmentada e departamentalista em espaço interdisciplinar. Também uma nova prática de gestão universitária, nas dimensões administrativa e pedagógica, voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas realizadas em equipe, tanto micro (espaço da universidade), quanto neste momento histórico” (FORGRAD, 2002, p.24).

Capítulo IV

Formação de Professores: anos finais do século XX e a aurora do XXI

Nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do XXI, a formação de professores tem sido influenciada pela complexidade da alta modernidade (GIDDENS, 2002). As transformações ocorridas no mundo da ciência (paradigmas emergentes), a incorporação da tecnologia da informação e da comunicação aos processos de formação e qualificação, as relações sociais que se configuram num emaranhado de novos atores e personagens que pleiteiam seus direitos frente ao Estado, os processos de organização e produção flexível das mercadorias, a globalização das contradições do capitalismo, a complexificação das relações familiares e culturais, a ambivalente influência das mídias sobre os processos de disseminação da informação têm implicado e influenciado novas concepções sobre a formação inicial e continuada de professores.

A produção científica relacionada à formação de professores tem apontado, no cenário internacional, para um número expressivo de teóricos da educação que, nos últimos anos do século passado e nesses anos iniciais do terceiro milênio, têm elaborado reflexões e proposições sobre novas possibilidades teóricas e metodológicas para a formação inicial e continuada de professores. Entre vários, pode-se citar: Elliott (1993, 1998), Alarcão (1996, 1998, 2001), Contreras (1997), Enguita (1991), Giroux (1997), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1997, 1999, 2000a, 2000b, 2001), Pérez Gómez (1997, 2001), Perrenoud (1993, 1999, 2000, 2001, 2002), Sacristán (2000), Schön (1997, 1998, 2000), Zeichner (1993, 1997, 1998a, 1998b, 2005), Stenhouse (1996), Carr & Kemmis (1988), Kincheloe (1997), Popkewitz (1995), Hadji (2001).

Foram as contribuições desses teóricos (Inglaterra, França, Portugal, Espanha, América do Norte e Austrália), embora sob diferentes olhares, que indicaram questões pertinentes à profissionalização do professor, à uma nova reconfiguração das características da profissão docente, à uma decisiva e necessária articulação entre a formação universitária e à prática educativa nas escolas, a um resgate dos saberes produzidos pelos docentes no chão da escola, bem como à questão da valorização e ampliação da ação docente junto às associações representativas da categoria, com vistas à melhoria da qualidade das agências formativas de professores e à criação de uma cultura profissional.

Há dois aspectos que precisam ser ressaltados a respeito do processo de discussão sobre formação de professores. O primeiro diz respeito a uma visão de que os professores, como técnicos, aplicariam conhecimentos produzidos por outros (equipes de secretarias de ensino e pesquisadores de universidades). O segundo diz respeito a uma concepção de que os professores, como agentes sociais, estariam determinados por forças e articulações sociais como: a luta de classes, a transmissão da cultura hegemônica, à reprodução das estruturas sociais de dominação (SANTOS & GRUMBACH, 2004).

Apesar de esses dois aspectos se apresentarem no âmbito da ação docente, os estudos que têm tratado da profissionalização do professor evidenciam o papel que ele desempenha também como protagonista do ensino. Ele se depara com situações complexas, incertas e contraditórias no seu cotidiano e precisa saber e agir de forma crítico-reflexiva.

De forma ampla, os estudos produzidos pelos teóricos internacionais apontam perspectivas que procuram valorizar práticas de formação crítico-reflexiva e de formação investigativa, a fim de contribuir e influenciar no desenvolvimento de um professor crítico, autônomo e profissional. O professor é visto sob várias categorias de análise tais como: identidade docente, profissionalização, saberes docentes e outras.

Aponta-se nestes últimos anos para uma importante revisão da compreensão da prática pedagógica do professores, ao longo de sua vida profissional. O professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, no confronto com as demandas de sua prática profissional. Surge “[...] uma nova forma de ver a instituição escolar, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e mudança no posicionamento de todos os que trabalham na educação” (IMBÉRNON, 2004, p.9).

A concepção de professor reflexivo (SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1998a), construtor, edificador de uma saber proveniente de sua prática, opõe-se à idéia de um docente que, meramente, transmite saberes produzidos por outros sujeitos. Isso implica que o professor deve assumir uma postura de pesquisador (DEMO, 2004). A questão da pesquisa, de que pesquisa se está falando é controvertida, segundo Andrade, 2003 (apud LUDKE, 2000), ela “[...] mostra que os professores em atividade simplesmente não têm sequer uma concepção disponível sobre o que possa vir a ser pesquisa”. A autora (LUDKE, 2000) inclusive pergunta se nós⁸¹, que produzimos pesquisas, teríamos uma definição homogênea a respeito do que signifique esta atividade.

A idéia de professor como pesquisador surgiu aproximadamente há trinta anos na Inglaterra, quando um grupo de pesquisadores liderados pelo professor John Elliott, procurou desenvolver parceria com os professores das escolas secundárias inglesas. Essas escolas, à época, estavam em processo de reforma curricular. Eram chamadas de escolas inovadoras. Trabalhavam com os professores (práticos) da escola dividindo-os em grupos interdisciplinares. Tanto Stenhouse (1984, 1996) quanto Elliott (1990) consideravam a prática docente como lugar de produção de conhecimento sobre a docência. Entendiam que a investigação era inerente ao trabalho do professor, porque ao enfrentar as dificuldades, ao ter que decidir sobre situações problemas o professor recupera conhecimentos acumulados, da formação e da experiência para enfrentar e/ou se confrontar com a realidade escolar.

Esse processo de colaboração entre os pesquisadores (acadêmicos) e os professores (práticos) acabou se constituindo no que mais tarde se chamou de pesquisa-ação na escola (ELLIOTT, 1998). Para mudar a prática curricular nessas escolas, os pesquisadores (acadêmicos) não aplicavam a teoria aprendida na academia, mas a teoria emergida da prática, buscavam o conhecimento necessário para discutir as questões surgidas na prática educativa.

O papel desses pesquisadores era o de capacitar os professores (práticos) a fim de que pudessem exercer com maior autonomia e criticidade seus caminhos, abrindo perspectivas de controle e melhoria de suas práticas educativas.

Para Elliott:

Estava incorporada, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Essa alternativa considera que

⁸¹ Professores universitários.

a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas (acadêmicos) e práticos (1998, p.138).

A tarefa do pesquisador (acadêmico) era a de estabelecer uma parceria colaborativa que fosse transformadora da prática educativa onde se encontrava o professor (prático), mas com a intenção de capacitá-lo no desenvolvimento de capacidades processos reflexivos. A pesquisa-ação educacional só pode se dar no contexto educativo, no qual se encontram os parceiros do professor pesquisador (acadêmico), onde há [...] um processo de experimentação curricular inovador “[...] fazendo pouco sentido se falar [...] em desenvolvimento de professores como pesquisadores-ação em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas” (Idem, ibidem, p.143).

Elliott (1998) vai então defender um trabalho conjunto entre academia e escola, para que os protagonistas do processo escolar, que são os professores, possam efetivamente transformar reflexivamente seu discurso e sua prática, com base em instrumentos colaborativamente construídos entre acadêmicos e práticos. Para o autor, essa prática de pesquisa-ação educacional colaborativa traria benefícios, tanto para a academia quanto para a qualificação dos professores (práticos) com vista a uma efetiva, reflexiva e transformadora prática educacional.

No entanto, ressaltava que sua compreensão teórica da educação, do conhecimento, da aprendizagem e do ensino não era proveniente tanto das produções acadêmicas que, segundo ele, adotavam posturas contemplativas a respeito do processo de ensino, mas das práticas curriculares das quais participou juntamente com seus colegas (ELLIOTT, 1991). Para Elliott, todas as práticas educativas tinham teorias implícitas. Uma elaboração teórica consistia na organização dessas ‘teorias tácitas’, “[...] submetendo-as à crítica em um discurso profissional livre e aberto” (1993, p.19).

As reflexões e contribuições de Elliott estão muito vinculadas às idéias de Lawrence Stenhouse, educador inglês, que trabalhou ao longo de sua carreira acadêmica para que fosse reconhecido o professor como produtor de conhecimento em relação à sua prática docente. Elliot é visto como um continuador de suas idéias (PEREIRA, 1998).

Stenhouse entendia que os professores deviam e podiam modificar suas práticas pedagógicas à luz das próprias reflexões, mas isso dependeria do desenvolvimento de suas

capacidades de auto-análise e reflexão. Era preciso que o professor concebesse o currículo não como algo pré-definido, mas como aquilo que ocorre em sala de aula, como processo.

A racionalidade técnica está relacionada ao processo de transmissão de informação, e o currículo desenvolvido pelo modelo de processo é relativo às estruturas de conhecimento que solicitam uma atividade reflexiva perante a natureza discutível e problemáticas das instituições humanas” (PEREIRA, 1998, p.159).

A atividade do professor, então, compreendendo o currículo como processo inacabado e não como algo prescrito e restrito, procuraria investigar a prática educativa com um olhar de permanente reflexão. Assim os professores poderiam desenvolver estratégias próprias de acordo com o contexto que os envolvem. Tanto para Stenhouse, quanto para Elliott (1993) a pesquisa-ação seria a ferramenta para a melhoria da prática do professor na qual a “[...] característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação” [...] (Idem, ibidem, p.162).

Schön autor norte-americano (1997, 1998, 2000) elaborou reflexões em torno da construção de uma epistemologia para a prática profissional docente. Procurou entender de que forma se dava a aquisição dos saberes que o professor amalhava ao longo de sua vida profissional. O professor vai construindo um conhecimento e o utiliza para resolver diferentes questões pedagógicas com as quais se defronta em sua prática. Esse conhecimento pode-se dizer que é tácito. Um conhecimento adquirido na prática.

À medida que o professor se depara com questões problemáticas, procura refletir sobre elas e tenta interpretá-las. Quando ele faz uma reflexão no momento em que ocorre determinada situação, ele desenvolve uma reflexão na ação. Isso lhe permite condições subjetivas de reorientação da ação. Por outro lado, a reflexão se manifesta após a situação vivenciada, o professor estaria refletindo sobre ela com um certo distanciamento, com um olhar diferente daquele que vivenciado no momento da situação.

O autor norte-americano ainda descreve um processo de reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa instância haveria um processo mais elaborado por parte do professor, quando elaboraria uma interpretação mais refinada da ação, propondo alternativas mais acertadas (refletidas) para determinada situação prática.

Na verdade, a base dessa nova epistemologia proposta por Schön é a reflexão sobre a prática docente. A prática seria entendida como o *locus* de produção de saberes pedagógicos. A prática não seria somente um objeto de reflexão, mas também uma instância de (res)significação (PIMENTA, 1999). “A reflexão sobre a reflexão na ação ultrapassa os momentos anteriores, visto ser um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua própria forma de conhecer” (SANTOS & GRUMBACH, 2004, p.96).

Para Schön, o processo de formação de professores nas universidades tem apresentado uma estrutura curricular que distancia a teoria da prática. Segundo ele, há um momento para a teoria, geralmente no início da formação do licenciado, e somente ao final do curso viabilizam-se momentos de intervenção prática. É o paradigma da racionalidade técnica (PÉREZ GOMES, 2001) que privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático (NUNES, 1999).

A epistemologia da prática construída a partir da reflexão da atividade do profissional docente é o aspecto central da contribuição deste teórico para a área de formação de professores.

Zeichner (1993, 1998a, 1998b, 2005) que tem investigado a área de formação de professores corrobora com a visão de professor reflexivo afirmando, contudo, que os docentes deveriam estar preocupados com as investigações realizadas por outros (acadêmicos). Propõe que os professores se tornem partícipes críticos da produção intelectual feita, com base nas práticas educativas realizadas pela academia. Este autor ressalta que é preciso conhecer a natureza, a qualidade das reflexões e do saber produzidos pelos professores, por parte daqueles que falam e publicam sobre os saberes pedagógicos, os acadêmicos.

Para Zeichner o entendimento sobre reflexão pode ser entendido como:

[...] um instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar conscientemente entre visões do ensino em conflito, no qual se usa o conhecimento na informação da prática; a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a aprender a transformar a prática (Idem, 1993, p.32).

Sua grande crítica tem se dado em relação à rejeição que existe, por parte da academia, sobre a pesquisa que os professores realizam em suas escolas. Segundo Zeichner (1998a), a maioria dos pesquisadores acadêmicos entende o processo de investigação (pesquisa-ação) realizado pelos professores como uma forma de desenvolvimento profissional e não considera essa iniciativa como mais uma forma de produção do conhecimento.

Para ele, a teoria educacional é percebida como produção feita por outros (acadêmicos) com mais *status* e prestígio na hierarquia da universidade (ZEICHNER, 1998a, apud Elliott, 1991). Os professores, segundo sua ótica, acabam negando a legitimidade dos conhecimentos escolares gerados por suas próprias investigações.

“Quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu *status* na hierarquia acadêmica; e, quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu *status*” (ZEICHNER, 1998a, p.210, apud SOMERKH, 1993).

Zeichner tem defendido uma maior articulação entre as vozes dos professores e as dos pesquisadores das universidades. Evidencia um maior respeito para com o conhecimento do professor, da escola, apostando numa conduta ética mais acentuada pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores (Idem, *ibidem*).

Propõe para isso três ações para ultrapassar a distância que existe entre acadêmicos e professores:

- 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) dando suporte de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos (Idem, *ibidem*, p.229-230).

Sua produção intelectual (ZEICHNER, 2005) tem evidenciado, nos últimos anos, que os professores, quando envolvidos na pesquisa de suas próprias práticas educativas, se convencem da necessidade de ouvir, observar e procurar compreender o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola. A pesquisa efetivamente leva, segundo este autor, a uma melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas com conseqüências para o sistema de ensino do qual fazem parte.

Conforme Nóvoa (1999), ao final do século passado, diversas organizações internacionais e multilaterais revelaram por meio de documentos, relatórios e políticas a

preocupação com o papel fundamental que o professor iria desempenhar na chamada sociedade do conhecimento (CASTELLS, 2002, 2003; LEVY, 2003; COSTA, 2006; LEMOS & CUNHA, 2003; WERTHEIM, 2001; RÜDIGER, 2003).

Ironizou o autor que essa preocupação acabou se tornando nos Estados Unidos e na Europa um grande negócio. Para ele: “A luta por este ‘mercado’ tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo” (Idem, ibidem p.15). Os benefícios desta aproximação, questiona, são muito duvidosos do ponto de vista da qualidade da formação. Isso significou, em verdade, um empobrecimento dos programas de formação de professores nos países europeus.

Outra preocupação que Nóvoa expressou tem a ver com o desenvolvimento, na academia, do conhecimento produzido na área das Ciências da educação. Essa produção epistemológica vem alicerçada, alimentada pela prática dos professores que atuam na educação básica. No entanto, sua crítica tem tratado de um paradoxo que se interpõe entre a produção acadêmica e a produção de saberes dos docentes das escolas.

Segundo o autor:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-ação’ etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (Idem, ibidem, p.15).

Não é possível para Nóvoa (1999) pensar em mudanças na educação para o século XXI que não passe pela mudança na formação de professores, evidenciando uma concepção que valoriza a experiência da prática docente. O importante seria a integração dessas práticas cotidianas do trabalho docente aos programas ditos formativos. Do ponto de vista da atuação dos professores, no “terreno” da escola, ressaltou a necessidade de os protagonistas da escola reinventarem práticas associativas. Não no sentido corporativo, mas numa perspectiva de comunidade, de equipe, de colegiado.

Para ele é preciso reconfigurar as práticas docentes com a premissa de que, efetivamente, seus protagonistas reconstruam relações solidárias e possam refletir sobre sua

própria profissão “[...] encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (Idem, *ibidem*, p.20).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas em relação à produção e distribuição do conhecimento levaram Nóvoa (2000b) a constatar que se antes a universidade era o *locus* aonde se buscava o conhecimento, hoje grande parte já não está mais intramuros na academia. As fontes de informação se diversificaram com o advento das tecnologias da informação e da comunicação (FRANCO, 1997; KENSKI, 2003; SOARES, 2006; PORTO, 2003; MORAES, 2002; COSTA, 2006; VALENTE, 2003; BARRETO, 2003; VIEIRA, 2003; SILVA, 2004; COSTA & OLIVEIRA, 2004; RÜDIGER, 2003; CAMPOS, 2003; BIANCHINI, 2006; ROSSINI, 2007). E nesse sentido, é preciso, na sua ótica, que a universidade se reorganize, “[...] passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo” (Idem, *ibidem* p.132). Os acadêmicos precisarão construir novos tipos de relação pedagógica nos quais se possibilite aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para um estudo autônomo, sabendo organizar e sistematizar a busca do conhecimento para além da universidade.

Para este estudioso português, o professor pesquisador e o professor reflexivo são conceituações que dizem a mesma coisa: é o professor que pesquisa ou reflete sobre sua prática pedagógica. Um professor que adota uma postura indagadora, que olha para sua prática como um objeto de permanente reflexão de análise. Um professor que não se contenta com as demandas rotineiras, que não as deixa passar despercebidas de um processo de questionamento teórico.

Lembra (NÓVOA, 2001) que o tempo de experiência de vida profissional não é formador de bons professores, mas a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença. Essa reflexão produz um conhecimento que caracteriza e valoriza a identidade profissional. O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática. É impossível se pensar na profissão docente sem a existência de práticas reflexivas: “[...] elas são inerentes à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas que elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão” (Idem, *ibidem*, p.3).

É preciso que se criem nas escolas as condições de trabalho para que haja troca de experiências, para que se instale uma outra lógica de trabalho coletivo, de partilha, uma atitude reflexiva. Para isso é fundamental para Nóvoa (2001) que se entenda qual é o papel do professor nos dias de hoje: “[...] o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais” (Idem, *Ibidem*, p.2). Hoje, o papel do docente aglutina uma série de novas capacidades de lidar com essa diversidade de fontes de informações e de transformá-las em conhecimento. Usar as novas linguagens da informação e da comunicação para potencializar o processo de (re)construção do conhecimento, é mais do que o simples trabalho de ensinar.

Perrenoud trouxe para a discussão sobre a profissionalização do professor, a questão que envolve as competências docentes. Ele acredita que dadas as transformações pelas quais têm passado o mundo e, sobretudo, a dificuldade que os professores têm encontrado para ensinar, demanda-se determinadas competências para que se possa (o professor) fazer com que os estudantes aprendam. Para ele, competência seria “[...] a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações [...]” (2001, p.10). Apesar da crítica, segundo ele, que se tem feito sobre o conceito de competências⁸², afirmando que sua concepção seria utilitarista e mercantilista, seu entendimento sobre as novas competências exigidas para a atuação do professor:

[...] estão relacionadas a didáticas pontuais, baseadas nas ciências cognitivas, quanto a enfoques transversais que aliam a psicanálise e a sociologia, que visam a criar ou a manter e, portanto, a explicar e a compreender o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto” (Idem, *ibidem*, p.12).

Entende Perrenoud que não se pode dissociar as competências da relação com a profissão. A fim de se que possa formar professores competentes, reflexivos e críticos, por conseqüência, é necessário o desenvolvimento da profissionalização do docente, o que implicará no esclarecimento de determinadas competências profissionais.

⁸² Sobre a crítica que se faz a respeito da concepção de competências ver: Dias. & Lopes (2003).

Perrenoud (1999) procura analisar as características do ofício docente e constata pelas suas pesquisas que o sistema educativo, nas sociedades modernas, é uma imensa burocracia que acaba transformando ou enquadrando o ofício de professor numa atividade rotineira e conservadora.

[...] a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas” (Idem, *ibidem*, p.6).

Para ele é preciso criar mecanismos para que o ofício docente seja ancorado numa prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais⁸³. Estas competências não seriam construídas pelo diletantismo de alguns ou do mercado, mas estariam articuladas a uma prática reflexiva, e à formação dos professores pelas agências formadoras.

A prática reflexiva concebida por Perrenoud e que se fundamenta em Schön (1983, 1987, 1991), considera que todo ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou uma ação desenvolve reflexão sobre essa ação. Outra face da prática reflexiva se daria numa ação metódica e coletiva que os professores praticam na escola, no seu enfrentamento com as adversidades do seu ofício. Poderia se dizer que:

Um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional; sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética” (PERRENOUD, 1999, p.10).

A prática reflexiva demanda um estado de alerta, de disciplina e método para observar, analisar e intervir de forma solitária ou coletiva. O professor reflexivo adota uma postura de envolvimento não apenas com sua sala de aula, mas com as finalidades da escola

⁸³ Segundo Perrenoud (1999, p.9 apud PERRENOUD, 2000) essas competências estariam ligadas às transformações do ofício docente: 1. organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. gerir o progresso das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da gestão da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. servir-se de novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. gerir sua própria formação contínua.

e o papel desta na sociedade. Aprende a cooperar e a trabalhar em rede, vivendo a escola como uma comunidade educativa.

Por fim, o autor aponta para o nível dos formação de professores que é realizada pelas universidades, que há uma diferença entre a prática reflexiva e a formação de professores pesquisadores. Haveria pelo menos quatro grandes diferenças. A primeira identificaria que a prática reflexiva e a pesquisa não teriam o mesmo objeto. O professor reflexivo focaria seu olhar eminentemente sobre o seu trabalho e o seu entorno, o dia-a-dia e as condições reais da vida profissional. A pesquisa em educação vai expandir seu leque de interesse para todos os aspectos das práticas pedagógicas, dos sistemas de ensino etc.

A segunda diferença poderia ser vista quando a pesquisa tem a necessidade metodológica de descrever, analisar, explicar e demonstrar os resultados. Já a prática reflexiva procuraria compreender os fatos para intervir, ordenar, alterar determinada situação educativa.

Numa terceira diferenciação, conforme o autor, “A pesquisa visa saberes de caráter geral, duráveis, integráveis a teorias [...]” (Idem, *ibidem* p.15). Uma quarta e última diferenciação compreenderia que a pesquisa educativa demanda método, e a prática se caracterizaria pela eficácia na identificação e resolução dos problemas da escola.

Na verdade, Perrenoud deixa bem claro que para formar professores reflexivos é preciso que a universidade desenvolva condições organizativas e institucionais para essa formação. Exemplifica dizendo que os programas de formação de professores deveriam ser objetos de parcerias com o sistema educativo.

4.1 Cenário nacional: concepções, políticas e debates sobre a formação de professores.

Nos anos noventa, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), as reflexões e estudos realizados em nível internacional, repercutiram no âmbito acadêmico brasileiro, instigando os pesquisadores à discussão sobre a questão da formação de professores, sua profissionalização frente às demandas

educacionais postas pela complexidade das relações societárias, culturais, tecnológicas e econômicas.

Nesse contexto ressaltam-se as contribuições, sob diferentes perspectivas, de: Marin (2000), Pimenta (1997, 1999, 2002), Alves (1993, 1998), Libâneo (1998a, 1998b), Brzezinski (1996, 1997), Severino (2002), Veiga (2002), Linhares (1997, 2001), Freitas (1999, 2002), Ludke (2000), Fiorentini et al. (1998), Behrens (2003, 2006), Weber (2003), Scheibe (2002), Silva (2001), Romão (2001), Gadotti (2000, 2005), Nunes (2001), Barreto (2004), Demo (2004).

No sentido de caracterizar adequadamente os debates e enfrentamentos ocorridos nos últimos anos no Brasil, sobre a questão da formação e profissionalização docentes, entendeu-se que é preciso evidenciar as conseqüências legais e estruturais trazidas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do final de 1996. O Estado tem tido papel preponderante na história da formação de professores no Brasil. Para atender às demandas de escolarização que o processo de desenvolvimento do capitalismo, das ciências e das culturas foi engendrando na modernidade, o Estado avocou para si o controle do sistema de ensino público (WEBER, 2003).

No entanto é importante ressaltar, conforme Vieira & Albuquerque (2001) que a formulação das políticas públicas para a área de formação de professores envolve uma correlação de forças entre protagonistas pertencentes ao Estado (governo) que, neste caso pode-se considerar o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sociedade civil organizada que articula e disputa com aqueles, muitas vezes, a hegemonia no jogo das políticas sociais.

Nessa linha de raciocínio, pode-se observar que para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004) a reforma educacional trazida pela LDB materializou indicações normativas consonantes com as políticas neoliberais (GADOTTI, 2005; NEVES, 2000, 2002; SILVA, 2002; PERONI, 2003; HÖFLING, 2001; VIEIRA, 2001) implantadas nos anos 90 (noventa) no Brasil.

As políticas neoliberais para a educação se conformam no processo de globalização da economia (TORRES & BURBULES, 2004; DREIFUSS, 2001; VEIGANETO, 2001; MENDES, 2001; SANTOS, 2003; SANTOS, 2004; ARRUDA & BOFF, 2001; DANIEL, 2003; MORIN & SILVA, 2002; DOWBOR, 1997; TEODORO, 2003), da

tecnologia, da cultura e da política, o que tem imposto aos Estados nacionais uma nova concepção de políticas sociais em decorrência da crise pela qual passaram, nos idos dos anos setenta. De acordo com Peroni (2003, p. 23) (apud HARVEY, 1989) a crise dos Estados nacionais começou a se aprofundar com a crise [...] do padrão monetário internacional e os choques do petróleo na década de 70, ao lado do processo simultâneo de reordenamento das relações entre o centro hegemônico do capitalismo e os demais países do mundo capitalista.

O Estado mínimo delega à sociedade a manutenção de diversos serviços sociais públicos, historicamente conquistados desde a criação da democracia liberal no século XVIII, como educação, saúde, segurança etc. A ideologia neoliberal se constitui numa versão apequenada do liberalismo, dos séculos das luzes, que defendia a garantia dos direitos individuais, o direito à vida, à liberdade e à propriedade privada.

As teses neoliberais entendem que o Estado é perdulário, burocrático e ineficiente. As políticas (públicas) sociais e as ações estatais, na perspectiva de regular os desequilíbrios promovidos pelo desenvolvimento do processo de acumulação capitalista são consideradas um dos grandes empecilhos a este desenvolvimento e as causas da crise que a sociedade atravessa. As dimensões históricas⁸⁴ e culturais são fatores importantes na conformação das políticas neoliberais em países como o Brasil (HÖFLING, 2001).

No âmbito de políticas de formação docente, conforme Gadotti, o professor é visto como o responsável pela baixa qualidade do ensino, por uma desprofissionalização da docência, pelo aligeiramento da formação em cursos de pouca fundamentação científica e pela qualificação inicial ou continuada promovida pelo ensino a distância, de baixo custo (2005, p.3).

A formação de professores ocupou lugar estratégico na consolidação de uma lógica mercantilista que passou a predominar na área da educação (AGUIAR, 1997; FREITAS, 1999). Desencadeada pela LDB, os órgãos do Estado passaram a regulamentar e a criar novos espaços e cursos para a formação de professores. Houve uma profusão de pareceres e resoluções emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do

⁸⁴ WEFFORT, F.C. **Formação do pensamento político brasileiro: idéias e personagens**. São Paulo: Ática, 2006.

Ministério da Educação (MEC) os quais foram edificando todo um arcabouço legal e institucional (WEBER, 2000) no sentido de profissionalizar o trabalho docente.

Para Freitas (1999, 2002), a criação dos Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, iniciativas norteadoras da então política para a formação de professores no Brasil, revelaram a face perversa das exigências demandadas pelos organismos internacionais, notadamente o Fundo Monetário Mundial e o Banco Mundial.

A crítica se prendia ao fato de que aos Institutos Superiores de Educação (SILVA, 2001) não seriam exigidos o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, mas somente o ensino para a formação de professores (SCHEIBE, 2002). Aguiar (1997) vai questionar sua criação quando diz:

[...] se os institutos vêm cumprir a mesma tarefa desempenhada por essas instâncias, pode-se concluir que haverá ou uma superposição de funções, com duplicidade de esforços e desperdício de recursos, ou um esvaziamento das mesmas, ou, uma mistura de ambas (p.166).

Houve, para Aguiar uma desarticulação entre as faculdades de educação e os institutos que formariam os professores das licenciaturas, consolidando-se um distanciamento entre a teoria da educação e a prática docente, havendo uma duplicidade de recursos na medida em que se teria de um lado a universidade e de outro os institutos formando docentes para a Educação Básica, bem como a precarização do trabalho dos professores universitários e um empobrecimento do ensino na área de formação de professores (Idem, ibidem, 1997).

A indicação dada pelos autores internacionais (ELLIOT, 1998; SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1998) quando enfatizavam a questão da pesquisa (SCHEIBE, 2002) na formação docente ficaria profundamente prejudicada:

[...] visto que os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores tendem a surgir e a proliferar a partir de IES privadas ou antigas escolas normais de nível médio, com frágil ou inexistente cultura de pesquisa. Em vários casos, terão como origem instituições que antes sequer atuavam no campo educacional, mas agora se sentiram atraídas pelo rentável mercado em que vem se transformando a formação de professores das séries iniciais e da educação infantil no Brasil (SILVA, 2001, p.133).

É na universidade pública onde se forma o professor mais capaz de estabelecer uma relação reflexiva e crítica com o saberes, com a prática político-pedagógica, com a escola, com o sistema educacional e com a sociedade em geral (Idem, ibidem, 2001). Em tese, efetivamente a universidade tem as condições para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, no entanto é preciso que ela se articule do ponto de vista organizacional e epistemológico às complexas demandas sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade, as quais atingirão a formação de professores. Muito embora se saiba das demandas do capital em relação à produção do conhecimento acadêmico, ao financiamento das pesquisas e à formação de professores é preciso que a universidade trabalhe numa perspectiva propositiva, de diálogo e de transparência (WEBER, 2000) congregando a sociedade civil em torno da garantia da democratização e acesso do conhecimento científico e tecnológico.

Romão (2001) vai dizer que a reforma do ensino superior de 1968 departamentalizou a universidade na perspectiva de acabar com as antigas cátedras, porém criou dois tipos de profissionais: aqueles de maior prestígio (bacharelado) e os licenciados para a Educação Básica. Scheibe (2002) vai concordar salientando que essa fragmentação consolidaria, na prática, o fosso entre o bacharelado e o licenciado, evidenciado na tendência de isolamento das licenciaturas nos Institutos Superiores de Educação.

Com a mesma clareza e preocupação, Freitas (1999) reconheceu ser necessário repensar-se as estruturas das faculdades de educação e a organização dos cursos de formação de professores em seu interior, considerando a docência (ANFOPE, 2004) como a pedra de toque da identidade profissional de todos os profissionais da educação⁸⁵.

Por outro lado, Mello, quando da explicitação de uma política para a formação inicial de professores, entendia que era fundamental priorizá-la independentemente do ensino superior. Como uma voz dissonante, para a pesquisadora era:

[...] inviável para o poder público financiar a preços das universidades ‘nobres’ a formação de seus professores de educação básica que se conta em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, num sistema misto de custos

⁸⁵ A Lei n.º 9.394/96, denominada nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissional de ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais de educação, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministradas em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão (WEBER, 2003, p.1132).

baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (Idem, 1999, p.8).

O debate sobre a formação de professores no Brasil tem evidenciado questões como: a relação entre educação e sociedade; educação e Estado, tendo em vista a hegemonia ideológica de natureza marxista que se consolidou no âmbito dos cursos de formação de professores (Pedagogia e licenciaturas) desde os anos oitenta, pavimentando um discurso político-pedagógico voltado para a transformação social e para a construção de uma democracia social⁸⁶.

Nesse processo, a formação de professores foi sendo influenciada pelas contribuições de Gramsci (GRUPPI, 1991; GRAMSCI, 1991; BUCI-GLUCKSMANN, 1991; COUTINHO, 1992; PORTELLI, 1990; JESUS, 1989; MOCHCOVITCH, 1990) por meio da apropriação dos conceitos de hegemonia⁸⁷ e de intelectual orgânico⁸⁸. A produção teórica e sua reflexão (Gramsci) tinham como perspectiva a transformação da sociedade, “(...) seguindo o espírito da décima primeira das Teses sobre Feuerbach⁸⁹, de Marx, segundo a qual, mais do que interpretar o mundo é preciso transformá-lo” (MOCHCOVITCH, 1990, p.10). O professor passou a ser visto como um agente de transformação. Segundo Weber (2003, p.1134) sua principal tarefa passou a ser “(...) a formação da consciência crítica das classes subalternas, concepção que no debate acadêmico recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político na formação do magistério”, no que se entende como questão pertinente e necessária à consistente formação técnica (MELLO,

⁸⁶ Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica (NUNES, 2002, p.29).

⁸⁷ Para Jesus (1989, p.18) a concepção de hegemonia em Gramsci é a [...] capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade”, no decurso de um tempo histórico. A hegemonia gramsciana vê a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. [...] terreno essencial da luta contra a classe dirigente (PORTELLI, 1990, p.65). A educação seria reconhecida como um mecanismo de construção de [...] uma concepção de mundo, cuja importância [...] (JESUS, 1989, p.19) seria incontestável na manutenção, bem como na renovação de uma hegemonia.

⁸⁸ Conforme Silva (2000, p.88): Para Gramsci, cada classe social, definida em termos de sua relação com a produção econômica, cria e desenvolve um grupo de intelectuais organicamente ligados a seus interesses e encarregados de garantir seu predomínio econômico, social e cultural. [...] cada classe social tem sua própria categoria de ‘intelectuais orgânicos’[...].”

⁸⁹ A décima primeira tese sobre Feuerbach diz: Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo. MARX & ENGELS. **A ideologia alemã**. 9. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1993, p.14.

1988) do professor e de sua postura ético-profissional voltadas para a construção de uma sociedade democrática e solidária.

Conforme a concepção de educação construída sob marcos da pedagogia histórico-crítica⁹⁰ (SAVIANI, 1985, 1986a, 1986b, 1989, 1991a, 1991b, 1996) nos anos oitenta e noventa, a ANFOPE vem analisando, criticando e se contrapondo às políticas neoliberais para a formação de professores, conforme diversas manifestações nesses últimos vinte e quatro anos (CONARCFE, 1983, 1984a, 1984b, 1986, 1988, 1989, 1990; ANFOPE, 2002, 2004).

A grande contribuição que essa entidade representativa dos profissionais da educação brasileira tem dado desde 1983, em relação à formação docente se edificou no conceito de base comum nacional.

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983, p.4 apud ANFOPE, 2004, p.7).

Essa concepção de formação de professores que vem sendo aperfeiçoada ao longo desses anos tinha a intenção de superar todo o arcabouço conceitual tecnicista que delineou a formação de professores nos anos setenta, após a reforma universitária de 1968 (Lei n.º 5.540/68). Procurou edificar um conceito que superasse a divisão técnica do saber/fazer nos cursos de Pedagogia que abrigavam as antigas habilitações (Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar). No âmbito das licenciaturas a intenção era superar a formação conhecida como 3 + 1 a qual fragmentava o conhecimento profissional (bacharelado) em relação à formação pedagógica (licenciatura) que era ministrada, geralmente, ao final do curso, complementando-o.

⁹⁰ Alguns autores que contribuíram com essa concepção teórica e metodológica para a educação brasileira e, sobretudo, para a área de formação de professores nos anos oitenta e noventa: Aguiar (1985); Silva Jr. (1990); Franco (1987); Carvalho (1986); Freitas (1996); Prais (1990); Ferretti (1988, 1992); Machado (1991); Manacorda (1991); Warde (1983); Kuenzer (1988a, 1988b, 1992, 1996a, 1996b, 1997, 2000); Felix (1986); Paro (1996a, 1996b); Silva (1990); Ferreira (1999), Pimenta (1988), Cury (1985), Frigotto (1986) .

Essa base comum nacional, conforme a ANFOPE⁹¹ (2004) se estabeleceu em termos de eixos norteadores para a formação de professores, os quais foram assim concebidos:

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharelado e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada (Idem, ibidem, p.8).

A perspectiva conceitual para os profissionais da educação e, portanto, para os professores definiu claramente que a base comum nacional era a docência a qual se tornava o ponto nuclear da formação docente. A docência revelou-se como: [...] expressão e prática de uma visão de mundo, de uma concepção de sociedade de educação e de homem e que não está isolada da compreensão da relação entre a função social da escola e a função pedagógica específica desempenhada pelo professor (DAMIS, 2002, p.129).

A docência seria considerada o fundamento do trabalho pedagógico para os licenciados das áreas específicas do conhecimento (matemática, história, geografia, ciências etc.) e para o pedagogo que iriam atuar na educação básica e nos espaços educativos não-escolares.

No bojo da regulamentação da LDB, por parte do Estado (governo), o Parecer n.º 09/2001 – CNE e a Resolução n.º 01/02 – CNE que regulamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, estabeleceram

⁹¹ Os Princípios para a Organização Curricular defendidos pela ANFOPE: - formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; - a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco *formativo*; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; - a incorporação da pesquisa como princípio de formação; - a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; - a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político – pedagógico de cada curso em questão.

como fulcro nuclear para a concepção, organização, gestão e desenvolvimento dos cursos de formação de docentes um conjunto de competências necessárias à atuação profissional.

Freitas (2002) criticando a concepção de competências inscritas nas indicações oficiais acima referidas argumenta que o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, sem qualquer fundamentação crítica, desloca a formação de professores dos conteúdos e métodos das disciplinas que são intrínsecas à formação na área da educação “[...] para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências que irão lidar com as técnicas e os instrumentos do ensino (tecnologia) e de ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem” (Idem, *ibidem*, p.156).

A noção de competências⁹² acabou enfatizando uma ação voltada para a prática profissional. Essa concepção, para os críticos, acabou secundarizando o conhecimento teórico em relação a um conjunto de “conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações do trabalho” (BRASIL, 1999), minimizando a formação intelectual e política dos professores.

O quadro, hoje, sobre a questão das competências profissionais necessárias à atuação docente para a educação básica, se pauta, de um lado, por uma compreensão técnica, instrumental do trabalho docente no qual se privilegia o controle do desempenho objetivando-se à competitividade inscrita, conforme esses autores (FREITAS, 2002; BARRETO, 2004; DIAS & LOPES, 2003), na legislação educacional dos anos noventa (legislação complementar à LDB) , de outro lado, uma outra abordagem teórica e metodológica liderada pelas entidades representativas dos profissionais da educação (ANFOPE, FORUNDIR – Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras) que concebem a formação humana de maneira omnilateral⁹³ (FREITAS, 2002⁹⁴). Uma formação que leve em conta a

⁹² Ver: (DIAS & LOPES, 2003).

⁹³ Dentro da concepção marxiana, conforme Frigotto: A concepção de omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo ‘natureza’, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo de liberdade). A omnilateralidade contrapõe-se ao reducionismo histórico do homem unilateral, o ‘homo economicus’. Homem formado, educado e treinado para desenvolver traços funcionais do mercado (1991, p.268).

⁹⁴ Para Freitas (2003, p. 1096) no que diz respeito ao trabalho do professor salienta sua preocupação com respeito ao: [...] abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva (que) tem

complexidade do mundo contemporâneo e da educação, considerando a docência como núcleo fundamental e aglutinador dos conteúdos e aportes epistemológicos que garantem um profissional competente tecnicamente e socialmente comprometido.

Dentro do universo que envolve a formação de professores no Brasil, o curso de Pedagogia tem uma longa história de contribuição à formação de técnicos e licenciados para a educação brasileira nesses últimos 68 anos. Vários pesquisadores (BRZEZINSKI, 1996, 1997; PIMENTA, 1988, 1996, 1997; AGUIAR, 1991; FRANCO, 2003; LIBÂNEO, 1996, 1998; LINHARES, 1998; VEIGA, 1997; SILVA, 1999; SILVA, 1990; SA, 1997, 2000; HOUSSAYE et al. 2004) têm tratado deste curso desde sua criação em 1939, evidenciando suas contradições e a construção de sua identidade como ciência aplicada que estuda e produz conhecimentos científicos sobre a educação. Não é objeto deste capítulo, recuperar a história do curso de Pedagogia e suas discussões epistemológicas já bem tratadas e analisadas pelos autores anteriormente mencionados acima, mas demarcar que no âmbito da área de formação de professores no Brasil, o curso de Pedagogia tem tido papel consolidado junto à comunidade acadêmica e à sociedade em relação à formação de docentes para a Educação Básica no Brasil.

É preciso dizer que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o curso de Pedagogia passou por grandes adversidades em relação à concepção com a qual o legislador (imprimiu na letra da lei) formulou o curso, apenas, como instância de formação de técnicos para a educação, deixando a formação de professores para o magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para o Curso Normal Superior, curso específico.

A LDB em seu artigo 62 estabeleceu que a formação de professores para atuarem na Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas em nível do Ensino Médio) se daria em cursos de licenciatura ou graduação plena nas universidades ou nos Institutos Superiores de Educação. O que o artigo 63 da mesma lei maior deixou bem claro era que a formação do professor se daria especificamente nos Cursos Normais Superiores, subentendendo-se que não caberia mais à Pedagogia a formação docente. O artigo 64 estabeleceu que o curso de Pedagogia deve

sustentado a utilização de expressões como ‘atividades’ e ‘tarefas docentes’. Para essa autora a análise teórica sobre o trabalho pedagógico escolar deslocou seu foco para as tarefas, para as competências, para as atividades, individualizando e restringindo a compreensão teórica e política sobre o trabalho docente.

formar profissionais da educação para as especializações de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (em nível de graduação ou pós-graduação). Esse foi o estopim para grandes enfrentamentos que ocorreram entre os órgãos do Estado representados pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação com as universidades públicas federais e entidades representativas dos profissionais da educação.

Conforme o pronunciamento em 2003 do FORUNDIR (Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras) sobre a desconfiguração político-profissional do curso de Pedagogia:

Ocorre que todas as perspectivas inovadoras que marcam a trajetória dos Cursos de Pedagogia nos últimos quinze anos foram ignoradas pelos reformadores oficiais que instauraram uma nova ordem para a educação no país, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (...)” (FORUNDIR, 2003, p.1).

Houve um desconhecimento do trabalho desenvolvido, sobretudo nos anos 90, nas Faculdades e Centros de Educação do Brasil, em relação à contribuição que a Pedagogia vinha dando enquanto *lócus* de formação dos profissionais docentes para a Educação Básica. No limite, o curso passaria a formar somente técnicos educacionais.

A história do curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996, 1997; PIMENTA, 1988, 1996, 1997; SA, 1997; SILVA, 1999; FRANCO, 2003) mostrou o árduo processo de construção teórica e metodológica dos pedagogos, pesquisadores e professores, a fim de estabelecerem as bases de uma identidade epistemológica para o curso, superando a concepção tecnicista que norteou por anos a formação desses licenciados, sobretudo após a reforma do Ensino Superior (Lei n.5.540/68) e o Parecer n. 252/69 (Conselho Federal de Educação).

O curso de Pedagogia é responsável pela formação acadêmico-científica do campo da educação. O pedagogo é um profissional que tem por base os estudos teórico/investigativos da educação, capacitado para a docência e para outras funções técnico-educativas, mas considerando que é a docência seu eixo de formação, embora não se esgote nesta (ANFOPE, 2004).

Embora seja clara a visão da comunidade acadêmica sobre a concepção do curso de Pedagogia, o Decreto n.º 3.276 de 06 de dezembro de 1999 acabou referendando o que estava estabelecido *a priori* na LDB. Em seu artigo 3.º, parágrafo 2.º dizia: “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** (grifo do autor) em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999).

Com isso houve uma forte reação e mobilização das associações como: a ANFOPE, o FORUNDIR, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e as Faculdades e Centros de Educação das universidades públicas federais para que o decreto fosse revogado.

À época da implantação do curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD, objeto desta pesquisa, em 7 de agosto de 2000, o executivo federal exarou o Decreto n.º 3.554/00 que alterou, através do artigo 1.º, o texto do parágrafo 2.º do artigo 3.º do decreto anterior (Decreto n.º 3.276/99) para: “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 preferencialmente (grifo do autor), em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000).

Com isso a Pedagogia recupera legalmente a competência para continuar contribuindo para a formação dos professores que irão exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível médio. Embora os decretos legissem sobre o Curso Normal Superior, em verdade, implicitamente está o curso de Pedagogia na medida em que as palavras “exclusivamente” e “preferencialmente” definem que: na primeira, somente o Curso Normal Superior poderia formar professores. Na segunda, a expressão “preferencialmente” flexibilizou a norma no sentido de que outro curso (Pedagogia) poderia formar professores para a Educação Básica, além do Curso Normal Superior.

O Conselho Nacional de Educação aprova em dezembro de 2005 as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Parecer n.º 5/2005), mas após análise do Ministério da Educação, à época este, reencaminhou o parecer para reexame do mesmo CNE. Em fevereiro de 2006, finalmente, o Conselho Nacional de Educação exarou o Parecer n.º 3/2006 e a Resolução n.º 1/2006⁹⁵ instituindo

⁹⁵ Resolução n.º 1/2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Artigo 4.º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em

definitivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

4.2 Movimento dos educadores e a educação a distância

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1998) defendia de forma intransigente a necessidade dos órgãos oficiais, em particular o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, de uma definição dos princípios basilares de uma política educacional global que contemplasse a formação e profissionalização do magistério. As alternativas inovadoras que se desenhavam no cenário educacional exigiam novas propostas de redimensionamento da Universidade Brasileira.

Era preciso (Idem, ibidem, 1998) que se estabelecesse uma política nacional pública para delimitar e garantir a implantação de programas de educação inicial e/ou continuada nesta modalidade de EaD. A entidade reafirmava a posição de fortalecer as Faculdades e Centros de Educação como espaços privilegiados para a formação dos profissionais de educação, alertando para a importância da formação continuada dos docentes, aproveitando oportunidades para reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico.

A ANFOPE chamava a atenção para um aspecto fundamental, a par da questão do financiamento, que é o redimensionamento da Universidade. Era preciso redimensionar a Universidade? Por quê? Ora, a EaD redimensiona a relação professor/aluno, a relação de tempo e de espaço e os processos de gestão e administração pedagógicas. Cria o papel do professor tutor ou orientador acadêmico. Privilegia a construção de material didático que mediatiza o diálogo entre os (re) construtores do conhecimento. Isso tudo demanda toda uma logística tanto na sede central (coordenação) quanto nos pólos (centros associados) e uma infraestrutura tecnológica para o processo pedagógico, portanto, já é suficiente para

outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Artigo 14 – A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n.º5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de

determinar uma nova concepção de gestão e organização do trabalho acadêmico frente à EaD.

A participação das Faculdades e/ou Centros de Educação em todos os programas de educação a distância é importante porque está dentro de sua área epistemológica, por outro lado, é fundamental a parceria e o diálogo daquelas com as outras áreas do conhecimento (comunicação, administração, informática, *designers* etc.) que vêm contribuindo com o desenvolvimento de cursos e programas de EaD. As relações inter e multidisciplinar são uma das características epistemológicas que proporcionam qualidade acadêmica a essa modalidade educativa. Sem essa mudança ou postura político-pedagógica frente aos programas de EaD, corre-se o risco de se transplantar o modelo presencial, tradicional para uma modalidade que se instala e se sustenta sob novo paradigma.

Os paradigmas emergentes (MORAES, 1997, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006; MORAES & LA TORRE, 2004, 2006; OLIVEIRA, 2003; BEHRENS, 1999, 2003, 2006) que surgem com o desenvolvimento científico e tecnológico, com o aprimoramento das tecnologias de comunicação e informação e com o processo de globalização política, cultural e econômica são fatores multidimensionais e nodais que devem ser profundamente estudados e incorporados, criticamente, aos processos educativos presenciais e/ou não presenciais.

No encontro de 2002⁹⁶ (ANFOPE, 2002), os educadores sinalizaram que a EaD necessitava de uma infraestrutura básica, consistente tecnologicamente, além de profissionais capazes de elaborar o material impresso ou eletrônico que chegaria até aos alunos. Assim, bibliotecas, computadores, salas de multimeios, diferentes *softwares* seriam algumas exigências fundamentais para cursos de EaD. Os tutores ou monitores deveriam ser professores que dominassem a metodologia e os conteúdos para que estabelecessem uma mediação competente junto aos alunos. A EaD exige dos educadores uma nova postura diante das complexas e interdependentes multidimensionalidades existentes no real.

Para a ANFOPE (2004) a obrigatoriedade em atender às disposições transitórias da LDB (art.87, parágrafo 4.º) para que todos os profissionais da educação que atuam na Educação Básica tenham formação em nível superior, tem forçado-os a se submeterem,

profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da Lei n.º 9.394/96 (LDB).

após a jornada de trabalho, a estudos à noite, fins de semana e até durante as férias⁹⁷ para obterem o diploma de graduação em nível superior. Para a entidade, esses cursos de formação em serviço apresentam qualidade duvidosa e são, em grande parte, pagos pelos próprios professores. São cursos demandados pelas prefeituras que os terceirizam ou “contratam as IES”.

Embora haja pertinência na afirmação de que muitas vezes os cursos são pagos pelos professores, por outro lado, há décadas se argumenta a respeito da ampliação de vagas em nível superior, mas a realidade tem mostrado que a demanda pelo nível superior não acompanha o aumento de vagas. A demanda, hoje, não é apenas daqueles que estão terminando o Ensino Médio, mas daqueles que estão em serviço e precisam continuar sua qualificação/formação.

O cenário envolve várias situações. Aqueles que precisam entrar no mercado de trabalho, ou que já estão e procuram melhorar sua qualificação para competir no mercado de trabalho excludente, e aqueles que já estão, mas que sem um aperfeiçoamento na graduação ou na pós-graduação, também correm o risco de estarem fora do mercado.

Esta situação obrigaria ao Estado a definição e a implantação de uma política de ampliação de vagas e de atendimento a um contingente de profissionais da educação que estão em serviço e precisam de qualificação/formação. Uma política educacional não se instala em apenas um governo porque não pode e não deve ser uma política de partido e sim de Estado (MELLO, 1990, 1993, 2004; VIEIRA, 2001; HÖFLING, 2001; SA, 2004).

Uma política educacional voltada para o nível superior que atenda às necessidades dos profissionais da educação terá que levar em conta a realidade econômica e social desses trabalhadores, porque não basta apenas abrir vagas, facilitar o acesso, se o professor não tiver condições de permanecer num curso, por exemplo, presencial.

A entidade ainda faz, genericamente, severas críticas à maioria dos cursos de formação na modalidade de EAD, dizendo que eles se apresentam como [...] uma forma de aligeirar e baratear a formação “[...] A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser pensada mais como um política compensatória que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares” (ANFOPE, 2004, p.28).

⁹⁶ Ver: www.lite.fae.unicamp.br/anfope2002/index.htm

Em verdade a crítica é pertinente, mas parcial, porque não identifica as iniciativas aligeiradas e de qualidade duvidosa, daquelas experiências sérias e exitosas que existem desde a década de noventa, em termos de graduação em nível superior na área de formação de professores.

Evidentemente que a EaD pode sofrer todo o tipo de precarização, de desconfiguração dos objetivos educacionais como vem sofrendo a dita educação presencial. Pode-se ter qualidade tanto na educação presencial quanto na EaD; pode-se ter aligeiramento tanto na educação presencial quanto na EaD; o professor pode estar distante tanto na presencial quanto na EaD.

O importante é estudar e avaliar as experiências existentes há mais de uma década em relação à formação de professores na EaD no Brasil e fazer dessas experiências um arcabouço que se possa fundamentar e colaborar no aperfeiçoamento dessa modalidade educativa alternativa para os profissionais da educação, sobretudo, para aqueles que precisam estudar e se qualificar a fim de conquistar formas dignas de trabalho e cidadania.

Barreto (2004) refletindo sobre a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação à EaD critica as políticas governamentais entendendo que são frutos de acordos internacionais para a concessão de créditos aos países do terceiro mundo. Para essa pesquisadora as propostas oficiais de EaD expressam o esvaziamento da formação de professores no Brasil, deslocando da formação inicial presencial, para a capacitação em serviço e para a reciclagem utilizando-se intensamente da EaD, via Internet.

É inegável a hegemonia do movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning*, cuja tradução mais comum tem sido ‘educação via Internet’: uma forma de aprendizagem em que a mediação tecnológica é destacada, nos mais diversos ‘ambientes de aprendizagem’ ” (Idem, *ibidem*, p.1196).

A unidade ensino-aprendizagem é fracionada, supondo que o ensino é “assumido” pelos materiais que suportam as alternativas do *e-learning*. O professor, segundo Barreto (2004), sofre um deslocamento em relação ao papel que ocupava até então como mediador entre o ensino e a aprendizagem.

⁹⁷ Os cursistas da graduação/licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, objeto deste

Assim, por exemplo, em iniciativas que pretendem potencializar os processos presenciais pelo recurso às TIC, como nos cursos chamados ‘semi-presenciais’, não há um redimensionamento da carga horária e da remuneração dos professores para incluir o tempo despendido na leitura dos textos dos alunos nos fóruns ou em listas de discussão, na resposta a *e-mails* etc. O que o recurso às TIC, na perspectiva da substituição tecnológica, viabiliza é justamente o oposto: processo de subcontratação, de trabalho em tempo parcial e de terceirização (Idem, *ibidem*, p.1192).

Embora não se possa desconhecer as implicações políticas e econômicas que capitaneiam as definições das ordenações jurídicas do Estado, bem como das relações entre os Estados nacionais na alta modernidade globalizada, é preciso reconhecer o papel inexorável e presente que as tecnologias de informação e da comunicação tem na vida do cidadão contemporâneo. O tempo é uma flecha que não retorna ao passado e, portanto, os processos de formação humana que se diversificam para além do modelo fabril de escola, concebidos na modernidade, precisam como no caso da EaD, ser criticamente incorporados, mas não podem mais ser negados.

É preciso encontrar mecanismos de valorização do professor, mas é preciso que esse profissional não se furte a dialogar e a analisar as possibilidades que, contraditoriamente, as tecnologias da informação e da comunicação trazem enquanto ferramentas, meios de potencializar a formação e a qualificação profissional.

A Internet apresenta uma concepção social de aprendizagem que se realiza na interação entre os sujeitos. “Instaura-se uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor é um mediador” (FREITAS, 2006, p.196).

A utilização das tecnologias da informação e da comunicação aos processos de formação e qualificação exige novas práticas educativas que induzem alterações na organização curricular. Isso exige a redefinição do papel do professor. Estudantes e docentes podem desenvolver suas atividades em diferentes horários e lugares. A sala de aula se amplia. Com isso também amplia-se o contingente de pessoas que podem ser incluídas nesses ambientes virtuais (Internet) como os deficientes físicos, os hospitalizados, os detentos, as pessoas idosas etc., permitindo que participem, que interajam num processo de aprendizagem colaborativa.

estudo, estudavam nos finais de semana (turmas A1, A2, P1 e P2) e nas férias escolares (turmas M e T).

Mas a atuação qualificada do professor estará relacionada à: “[...] reorganização estrutural da carreira docente e da melhoria significativa da sua formação, adaptando-a às novas exigências sociais e oferecendo-lhes condições de permanente aperfeiçoamento e constante atualização” (KENSKY, 2003, p.94)

No âmbito das entidades representativas dos profissionais da educação no Brasil, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em seu documento Políticas Públicas de Formação de Profissionais da Educação tem manifestado suas críticas em relação à utilização indiscriminada da modalidade de educação a distância, ressaltando que a formação de professores, sempre que possível, deve ser presencial, além de estar vinculada a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores. Segundo a entidade a maioria dos cursos de formação na modalidade de EAD, no Brasil, contraria os requisitos de qualidade e apresenta-se com formatação que possibilita uma aceleração e um barateamento da formação (ANFOPE, 2004, p.27-28).

Embora se possa concordar com a preocupação da entidade de que haja uma aceleração, um barateamento e uma indústria da certificação, entende-se que não é singularidade da EAD esse tipo de distorção, mas que se pode encontrar muito na chamada educação presencial em todos os níveis de ensino⁹⁸. Cabe ao Estado, à Sociedade Civil organizada, às Instituições de Ensino Superior e às entidades como a ANFOPE zelarem pela qualidade da educação em geral. Cabe aos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação a devida aplicação dos indicadores de qualidade e da legislação que normatizam a EaD no Brasil para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nesta modalidade educativa.

Ao longo dos anos noventa do século passado, o Estado empreendeu uma política de privatização dos serviços públicos, entre os quais a educação (NEVES, 2000, 2002;

⁹⁸ Historicamente, as práticas de EAD foram, e ainda são alvo de inúmeras críticas e preconceitos em relação à modalidade de educação presencial por não permitir o contato de uma relação face a face, na qual, ‘em tese’, é possível promover a interação, a troca de saberes, conhecimentos, experiências entre sujeitos e objetos do conhecimento. Destaco a expressão ‘em tese’, devido à não-garantia de relações interativas apenas pelo motivo do encontro face a face, uma vez que encontramos nas diversas análises e críticas feitas ao currículo disciplinas e tradicional, organizado para uma comunicação unilateral, centrada na retórica do professor que, muitas vezes difunde as informações encontradas em significantes – livros didáticos, vídeos etc. - não contextualizados e, muito menos, produzidos pelos sujeitos cognoscentes. Atitudes como essas provocam distâncias de variada natureza, mesmo estando os sujeitos geograficamente próximos. A distância geográfica exige interfaces que permitam uma comunicação efetiva entre os sujeitos no processo de trabalho, logo de aprendizagem (SANTOS, 2002, P.116).

FREITAS, 2002; CURY, 2002; PERONI, 2003; BRZEZINSKI, 1997). Isto contribuiu para que o mercado abarcasse e absorvesse os recursos metodológicos disponibilizados pela educação a distância com fins de garantir a expansão dos seus serviços educacionais.

Por outro lado não quer dizer que a educação a distância não possa trazer contribuições significativas para a expansão e aperfeiçoamento qualitativo dos sistemas de ensino, sobretudo para o ensino superior, incorporando as diversas mídias existentes, convergindo num sistema de educação a distância que possibilite condições diferenciadas de aprendizagem e acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

É preciso pensar que o Estado onipresente não existe dentro do atual contexto globalizado e globalizante, o que torna necessário o estabelecimento de parcerias com instâncias da sociedade civil (KENSKI, 2003; MELLO, 1990, 1993). O próprio desenvolvimento científico e tecnológico exige uma interface constante entre o Estado enquanto formulador de políticas públicas nacionais, e a dinâmica complexa e contraditória do mercado.

A Universidade Federal do Paraná, ao final dos anos 90 e início do século XXI, criou o Núcleo de Educação a Distância que passou a ofertar em nível de pós-graduação um curso de aperfeiçoamento e outro de especialização, bem como, implantou também um curso de graduação na área de formação de professores na modalidade de EaD (objeto deste trabalho) desenvolvido por meio de convênios (FORGRAD, 2002, p.22) de cooperação técnica, celebrados com instituições públicas e com organizações privadas (POLAK et al. 1998).

Cursos de formação de professores em nível superior na modalidade de educação a distância: um recorte histórico dos pioneiros (1995 – 2002)

A intenção aqui é fazer um recorte das iniciativas pioneiras no nível de graduação/licenciatura no período histórico objeto desta pesquisa. Foram projetos contemporâneos ao curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD da Universidade Federal do Paraná. Foram inovadores e corajosos à medida que, implantar e desenvolver cursos na modalidade de educação a distância na

graduação e na área de formação de professores, requeria condições institucionais, legais e organizacionais ainda muito incipientes. As políticas públicas voltadas para a EAD eram muito acanhadas (FORGRAD, 2002), sobretudo em relação a investimentos federais. Aqui estão, de forma resumida, os cursos na área de formação de professores que foram implantados entre 1995 e 2002⁹⁹.

4.3.1 Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Em relação à formação de professores na modalidade de educação a distância em nível superior, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi a pioneira no Brasil quando lançou mão desta alternativa pedagógica para qualificar os professores do estado. A iniciativa, à época da criação do curso, tinha como objetivo a melhoria da formação profissional dos professores que atuavam na Educação Básica.

Segundo Preti, a oferta desta licenciatura correspondia à demanda por licenciatura em nível de graduação na área de formação de professores, imposta pela LDB, mas também aos índices de fracasso escolar da escola pública do estado do Mato Grosso, o que sinalizava como uma das causas da baixa *performance* do professor do ponto de vista teórico e metodológico (1996).

As características geográficas e climáticas do estado, definiram que a educação a distância poderia atender a toda uma população dispersa, sem condições de acesso em suas regiões, à escolaridade superior. E por fim o fato que, segundo Preti & Arruda, foi levado em consideração, embora não fosse o principal, teria sido a questão do custo estudante/ano.

Se no ensino presencial universitário, conforme dados do MEC, custa U\$5.000,00 (cinco mil dólares) por ano, através da EAD este custo vai girar em torno de U\$3.000,00 (três mil dólares) por ano. Este dado, todavia, não poderá ser tomado como o que ‘seduz’ em EAD. Afinal a educação vai além dos aspectos relativos a custos, a economia não deverá prescindir de qualidade e, sobretudo não ter como princípio a utilização da seleção custo-benefício apontada aqui, com vista ao lucro fácil (Idem, 1996, p.110).

⁹⁹ Para mais aprofundamentos sobre a história da educação a distância no Brasil consultar: Saraiva (1996); Preti(1996); Moraes et al. (2000), apud Polak & Martins(2000).

A universidade estabeleceu convênio de cooperação técnica com a Télé Université du Québec (PRETI et al. 1996; ALONSO et al. 1996) para qualificar um grupo de trabalho das parcerias feitas com a Secretaria de Estado da Educação e com a Universidade Estadual do Mato Grosso. Em 1993 implantou-se o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) para dinamizar e institucionalizar a educação a distância na UFMT. Foi composto por uma equipe de professores de diferentes áreas de conhecimento: Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química e Educação Física, além de uma equipe de técnicos da Secretaria de Estado de Educação e servidores técnico-administrativos da UFMT. Em 2007 conta com 128 orientadores acadêmicos responsáveis pelo acompanhamento de 2.219 (dois mil e duzentos e dezenove) estudantes dessa licenciatura¹⁰⁰

Em 1995, o NEAD implantou o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1.^a à 4.^a Séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD (Parecer n.º 654/00 e 95/01 - CNE), atendendo inicialmente a 350 professores da rede pública de ensino em nove municípios da região do norte do estado. Em 1999 formou a primeira turma de professores licenciando 210 alunos de diversas regiões do estado.

O curso foi concebido para durar 4 anos (1995-1999) estruturado numa 1.^a Etapa que corresponderia a 3 estágios (1.^a – Orientação sobre o curso e o sistema de EaD com 60 horas; 2.^a – Fundamentação da Educação com 240 horas; 3.^a – Seminário sobre a realidade da educação brasileira com 75 horas) e a 2.^a Etapa corresponderia a 2 estágios (1.^a – Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais e Físicas com 1.680 horas; 2.^a – Seminários com 270 horas) (ALONSO et al. 1996).

Em 2005, o NEAD firmou parceria interinstitucional através do Consórcio Pró-Formar para criar uma rede de formação de professores. Foi implantado o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil na modalidade de EaD, destinado aos profissionais em exercício que atuavam na Educação Infantil nos municípios das regiões onde foram estabelecidos os pólos do sistema de EaD.

¹⁰⁰ Endereço eletrônico: www.ufmt.br/nead

O curso está fundamentado numa concepção crítica de educação, preocupado em construir com o estudante uma postura de (re)flexão sobre a prática e de (re)construção do fazer pedagógico do estudante no seu espaço de trabalho.

A Licenciatura está estruturada em quatro Núcleos Temáticos: (1.º Núcleo temático: Fundamentos da Educação; 2.º Núcleo temático: Fundamentos da Educação Infantil; 3.º Núcleo temático: Ciências básicas e metodologia da Educação Infantil; 4.º Núcleo temático: Dinâmica e trabalho Pedagógico de Educação Infantil) com uma carga horária total de 3.390 (três mil e trezentas e noventa) horas.

4.3.2 Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

A Universidade Federal do Espírito Santo, em 2000, com o objetivo de interiorizar e ampliar o acesso ao ensino superior, por meio da educação a distância, criou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância e uma estrutura estadual regionalizada e aberta de educação. O objetivo da institucionalização era: “[...] introduzir a universidade na cultura da EaD e na utilização das TCI nos espaços formadores internos; qualificar um significativo contingente de professores e técnicos em EaD no uso das TCI e estruturar uma rede comunicacional de EaD” (CEVIDANES, 2001, p.9).

No curso de Pedagogia, séries iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes eram os professores que atuavam na rede pública de ensino dos municípios conveniados. A universidade estabeleceu parceria com a UFMT, em 2000, oferecendo um curso de pós-graduação (Especialização) para qualificar quase 600 profissionais (professores e técnicos) que atuariam nos cursos a distância que passariam a atuar nos cursos a distância da instituição.

Além do Núcleo de Educação Aberta e a Distância¹⁰¹ foram criados, por convênios, 13 centros regionais de EaD no estado. A primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia começou em 2001 (Parecer n.1.214/01 – CNE), a segunda em

¹⁰¹ Endereço eletrônico: www.neaad.ufes.br

2002 e a terceira em 2003. Conforme Cevidanes (Idem) a demanda, à época, era de 12.000 professores sem formação superior. Os professores especialistas que atuavam no curso pertenciam ao quadro da UFES e os professores tutores (orientadores acadêmicos) pertenciam à rede pública de ensino e se qualificaram para atuar na orientação acadêmica (tutoria).

Em 2007, através do programa do Ministério da Educação chamado Pró-Licenciatura, a universidade ofertará quatro cursos em nível de graduação/licenciatura para professores que atuam na rede pública municipal ou estadual do Espírito Santo, nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não possuem habilitação legal para o exercício da função. Os cursos são: Artes Visuais, Educação Física na Educação Básica, Física e Química – Licenciaturas na modalidade de educação a distância.

Para Artes Visuais serão sendo oferecidas 1.276 (mil duzentas e setenta e seis) vagas nos diversos Centros Regionais do estado. O professor/estudante terá 06 anos, no máximo, para conclusão do curso, podendo realizá-lo no período de 03 anos e meio, perfazendo um total de 3.110 (três mil, cento e dez) horas.

Educação Física na Educação Básica está organizado em dez módulos de estudo, previstos para serem cursados em dez semestres letivos perfazendo um total de 3.220 (três mil, duzentas e vinte) horas, sendo ofertadas 926 (novecentos e vinte e seis) vagas nos diversos Centros Regionais do estado.

A licenciatura de Física terá um prazo de integralização de no máximo 18 períodos letivos. O professor/estudante terá 6 anos, equivalentes a 12 períodos letivos, para conclusão do curso em tempo parcial, podendo realizá-lo em 04 anos, equivalente a 8 períodos letivos. A carga horária total do curso será de 3.320 (três mil, trezentas e vinte) horas para 1011 (um mil e onze) vagas a serem ofertadas nos diversos Centros Regionais do Espírito Santo.

A licenciatura em Química terá 996 (novecentas e noventa e seis) vagas a serem ofertadas nos diversos Centros Regionais do Espírito Santo. O professor/estudante terá 06 anos, no máximo, para conclusão do curso, podendo realizá-lo no período de 04 anos e meio. A carga horária total do curso será de 3.300 (três mil e trezentas) horas.

Para todas as licenciaturas, o ingresso se dará por processo seletivo e em ordem de classificação. Os estudantes deverão ser professores em exercício, atuando da 5ª série do

Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ter o Ensino Médio completo e ser servidor concursado.

4.3.3 Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)

Quando o governo do estado do Rio de Janeiro por meio da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, implantou uma política de formação de professores na modalidade de EAD em 1999, criou-se um consórcio denominado Cederj¹⁰² (Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) entre as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (UERJ, UNIRIO, UENF, UFRJ, UFF e UFRRJ).

Em 2001, o consórcio passou a ofertar o curso de Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Licenciatura em Ciências Biológicas – Parecer n. 1.006/01 - CNE) e a Universidade Federal Fluminense (Licenciatura Plena em Matemática - Parecer n. 966/01- CNE). Essas universidades passaram a utilizar dos recursos das tecnologias da comunicação e da informação para realizar as orientações acadêmicas a distância por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Até 2005 haviam sido criados 21 pólos no estado, com a participação dos municípios que assumiram a manutenção dos espaços físicos destes pólos. Estes, conforme (OLIVEIRA & NOGUEIRA, 2005) eram equipados com salas de estudos para os estudantes, microcomputadores conectados à Internet, multimeios, videoconferência, biblioteca e recursos audiovisuais. Ali se realizaram os seminários e exames presenciais, orientação e supervisão acadêmicas.

4.3.4 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

¹⁰² Endereço eletrônico: <http://www.cederj.edu.br/cecierj>

Em abril de 2000, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul¹⁰³ iniciou estudos para a implementação de programas de educação a distância, criando um grupo temático e, em seguida, uma Assessoria de Educação Aberta e a Distância, vinculada à Reitoria. Ao final desse ano criou-se a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância.

Foi criado um curso de especialização *lato sensu* para Orientadores Pedagógicos em EAD mediante convênio com a prefeitura do município de Bela Vista (MS) que depois se estendeu para outros municípios do estado. Mediante esses convênios em 2001, a universidade ofertou o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Parecer n. 1.114/01 – CNE).

Em 2007, em convênio com a UFMT, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância estará ofertando um outro Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil.

4.3.5 Universidade Federal do Pará - UFPA

O estado do Pará com uma extensão territorial de 1.246.833 Km² (Hum milhão, duzentos e quarenta e seis mil e oitocentos e trinta e três quilômetros quadrados) e com baixa renda *per capita*, é quase impossível à maioria da população ter acesso à educação. Existe uma grande dificuldade de deslocamento da população para os grandes centros que dispõem de escolas ou universidades. As conseqüências aparecem no alto índice de crianças fora da escola, elevada taxa de evasão e repetência. Uma parcela da população economicamente ativa tem necessidade de complementar ou atualizar sua formação, assim como, há carência de profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica.

Diante desse quadro, a Universidade Federal do Pará (UFPA)¹⁰⁴ iniciou seu Programa de Educação a Distância, ligado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, em 1996, para depois se transformar na Secretaria Especial de Educação a Distância, ligada diretamente à Reitoria.

O curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância (Parecer n. 670/98 – CNE) atendeu estudantes dos estados do Pará e do Amapá. A seleção foi feita por meio de concurso público, divulgado na página da UFPA. O financiamento do curso era de

¹⁰³ Endereço eletrônico: www.ead.ufms.br

¹⁰⁴ Endereço eletrônico: www.ufpa.br/ccen/mat/ead/index.html

responsabilidade dos convênios firmados com as prefeituras, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Ministério da Educação.

Os estudantes foram distribuídos em pólos e orientados nos finais de semana por tutores. Para cada disciplina ofertada existe um professor responsável e um material didático específico. O estudante desenvolve seu estudo sozinho, ou se preferir, em grupos, e tira suas dúvidas nas tutorias (orientações acadêmicas) que são realizadas no modo presencial, e/ou a distância, por telefone e internet.

Os pólos do curso são os locais onde ocorrem os encontros presenciais, atendendo a demanda de um ou mais municípios. O curso de Matemática atende 24 municípios divididos em 16 pólos e 20 turmas. A maioria dos pólos possui uma minibiblioteca, sala de tutoria e um laboratório de informática, além de tutores de matemática e da pedagogia.

O professor da disciplina é o responsável pelo planejamento da disciplina, pelas avaliações e coordenação dos professores tutores que nela trabalham e fazem parte do corpo docente da UFPA. No início do semestre letivo, cada aluno recebe o material de apoio para desenvolver suas atividades de estudo. O principal material didático que o aluno dispõe são os livros. Estes divididos em aulas que possuem objetivos, propostas de atividades, resumo e auto-avaliação.

O material didático utilizado no curso é em parte cedido pelo Consórcio CEDERJ para uso restrito da Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, sem ônus para a UFPA. O estudante recebe um calendário no qual encontra as datas das tutorias e das avaliações da disciplina e um planejamento de como estudar semanalmente os conteúdos propostos no material didático.

O curso disponibiliza aos estudantes tutorias presenciais e a distância para cada disciplina do semestre letivo. As tutorias presenciais são previamente marcadas no calendário da disciplina, ocorrendo nos pólos ao qual o estudante está vinculado. É um momento de interação entre os estudantes e entre estudantes e professor/tutor.

As tutorias a distância (orientação acadêmica a distância) ocorrem via fax, telefone, em horários de atendimento previamente divulgados /ou via internet, através do Ambiente Teleduc, que propicia uma “sala virtual” na qual o estudante pode interagir com o professor tutor, professor da disciplina e outros estudantes. Essas tutorias (orientações) são realizadas pelos professores tutores (orientadores acadêmicos) do Pólo Belém e pelos

professores das disciplinas, dessa forma os estudantes poderão tirar suas dúvidas no decorrer da semana. O curso tem uma carga horária total de 3.050 (três mil e cinquenta) horas e tem duração de cinco anos.

4.3.6 Universidade Federal de Alagoas - UFAL

A Universidade Federal de Alagoas desenvolveu um programa de interiorização da universidade, através do Centro de Educação a Distância, implantou o curso de Pedagogia a distância (1998) para atender a 300 professores da rede municipal de educação de 64 municípios de Alagoas. As secretárias de Educação dos municípios, por meio de convênios, garantiram os recursos para o desenvolvimento do curso. Interessante notar que a seleção dos professores especialistas que iriam trabalhar no curso, além da competência e da qualificação para o trabalho, exigia que estivessem motivados e comprometidos com a metodologia da EaD era um requisito importante.

O curso tinha 2.500 horas, sendo 70% (setenta por cento) da carga horária de cada disciplina desenvolvida em atividade a distância e 30% (trinta por cento) da carga horária de cada disciplina destinada a atividades presenciais (Parecer n. 220/02 – Conselho Nacional de Educação – CNE).

4.3.7 Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

A Universidade Estadual de Santa Catarina tornou-se também uma das referências em termos de formação de professores no sul do Brasil, à época atendendo todo o estado com o Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil na modalidade de EAD. Foi implantado em 2000 pelo Centro de Ciências da Educação através da Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD (CECHINEL, 2000).

O CEAD, por meio de um sistema de parcerias com instituições públicas e privadas, estabeleceu, nessa época, convênios com 84 (oitenta e quatro) prefeituras de Santa Catarina para a implantação do curso, com a finalidade de capacitar 3.800 (três mil e oitocentos) professores, sem graduação, que atuavam no Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a série, em escolas da rede municipal e estadual.

Com o objetivo de dar melhor qualificação profissional aos professores do estado, o curso tinha uma carga horária total de 3.210 (três mil e duzentas e dez) horas, com 20% (vinte por cento) desta carga horária destinadas aos momentos presenciais. O currículo foi estruturado o currículo em dois grandes núcleos. O Núcleo de Conteúdos Básicos (Eixo 1: contexto histórico e sociocultural; Eixo 2: o contexto da educação básica; Eixo 3: o contexto do exercício profissional) e o Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento e Atuação Profissional (Eixo 1: conteúdos da formação priorizada; Eixo 2: estudos independentes e trabalho de conclusão de curso). Essa iniciativa já contava com os recursos da Internet ao disponibilizar aos estudantes a UDESC-VIRTUAL¹⁰⁵. Em 2007 o CEAD atenderá a 156 municípios catarinenses com aproximadamente 12.000 (doze mil) estudantes.

4.3.8 VEREDAS – Formação Superior de Professores a Distância – Estado de Minas Gerais

O Projeto Veredas¹⁰⁶ foi uma iniciativa do governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação, em 2000, para a formação superior de professores na modalidade de EAD. Seu objetivo além da graduação era “elevar o nível de competência profissional dos docentes em exercício; contribuir para melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais e valorizar a profissionalização docente” (MINAS GERAIS, 2002, p.11). O curso apresentava 7 módulos de 454 horas cada, e cada módulo compreendia 16 semanas, perfazendo um total de 3.200 horas de curso.

Os sete módulos subdividia-se em três grandes núcleos temáticos: Núcleo de conteúdos do Ensino Fundamental (Linguagem e códigos, identidade cultural e sociedade e

¹⁰⁵ Endereço eletrônico: www.virtual.udesc.br

¹⁰⁶ Disponível em: < <http://www.fae.ufmg.br/veredas/> > Acessado em: 4 de fevereiro de 2007.

Matemática e Ciências); Núcleo de conhecimentos pedagógicos (Fundamentos da Educação e organização do trabalho pedagógico); Núcleo de integração (Identidade profissional do professor; Seminários de ensino e pesquisa; Tópicos de cultura contemporânea).

A proposta pedagógica entendia que o professor, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deveria encontrar no curso os instrumentos básicos para o desempenho competente de suas funções profissionais, a fim de questionar sua prática de maneira crítico-reflexiva (SILVA, 2002).

Para cada módulo eram observadas as seguintes atividades didático-pedagógicas: a) Atividades da fase presencial (Tutoria) se constituíam em 40 horas distribuídas no início de cada módulo, onde os estudantes poderiam interagir com seus colegas e professores orientadores; b) Atividades individuais a distância. Através de um Guia de estudos, as atividades de estudo e leituras era orientadas durante as 16 semanas de duração de cada módulo; c) Atividades coletivas seriam encontros (três vezes) realizados por módulos com duração de 8 horas presenciais realizados aos sábados; d) Atividades de avaliação que compreendiam verificação dos estudos individuais, observação feita pelo professor orientador das práticas pedagógicas orientadas, memorial e monografia (Idem, ibidem, p.32-34).

Há outras iniciativas de implantação de programas de EaD no Brasil¹⁰⁷, como o programa da Universidade Federal do Paraná, que criou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD)¹⁰⁸ em 1999. A partir daí, passou a ofertar cursos de aperfeiçoamento para Professores Tutores e Especialização para Professores em EaD em nível de pós-graduação para qualificar recursos humanos que viriam a trabalhar também no Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD, em 2000. Foi o quarto curso credenciado no Brasil para implantar um programa de qualificação de professores em nível superior no estado do Paraná.

¹⁰⁷ Para mais detalhes sobre os cursos e instituições credenciadas para ofertar educação a distância ver: www.mec.gov.br/seed

¹⁰⁸ Endereço eletrônico: <http://www.ufpr.br/nead>

Capítulo V

Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância

5.1 Introdução

A pesquisa teve como objetivo explorar e analisar sistêmica e criticamente os aspectos teóricos e práticos de uma experiência concreta na área de formação de professores na modalidade de educação a distância com vistas a comprovar do ponto de vista de uma concepção sistêmico-organizacional a qualidade (formal e política) do curso.

Nos itens que se seguem (5.2, 5.3 e 5.4), historiou-se o processo de concepção, de elaboração, de planejamento, de organização e de implantação do curso. O texto é uma reconstrução detalhada no tempo a partir: das atas da Comissão de Educação a Distância do Setor de Educação; das atas do Colegiado de curso; das circulares e dos ofícios da Coordenação de curso; dos cronogramas de curso por Centro Associado e de cada disciplina por Centro Associado; dos calendários de orientação acadêmica (tutoria) realizadas junto aos estudantes nos Centros Associados; dos calendários de orientação acadêmica do docente para o orientador acadêmico (professor tutor) realizadas a distância no NEAD (Núcleo de Educação a Distância); da análise do material didático das disciplinas ofertadas; dos informativos e artigos de jornal referentes ao curso e do relatório da Comissão de Verificação *in loco* do Ministério da Educação que reconheceu o curso em 2005.

No item 5.5 (Processo de avaliação do curso: os protagonistas) sistematizou as representações do processo pedagógico captadas nas entrevistas semi-estruturadas junto aos professores especialistas, aos orientadores acadêmicos (professores tutores) e aos estudantes, no qual procurou-se evidenciar as características e os elementos constituintes do sistema de educação a distância, o que possibilitou por meio das entrevistas uma análise avaliativa de todo o curso, com a finalidade de demonstrar a qualidade (*emergência*) do curso.

Parte-se do entendimento de que sistema é um conjunto de elementos ou partes diferentes com funções próprias (específicas) unidas e organizadas que interagem (trocam influências) entre si para atingir um ou mais objetivos/fins. Organização é aquilo que está constituído em um sistema, que reúne, que amálgama os elementos diferentes em um todo, o que implica, ao mesmo tempo, uma unidade orgânica e uma diversidade dos elementos constituintes (PENA-VEGA, 2001).

O curso está sendo compreendido como um sistema organizacional complexo, no qual seus elementos constituintes apresentam identidades próprias, funções específicas mas não se confundem com o curso, quando esse é tomado numa perspectiva de conjunto, de complexidade. Complexidade entendida aqui como propriedade sistêmica que está presente em todos os “[...] domínios sistêmico-organizacionais da vida, sejam eles de natureza física, biológica, antropológica, social política ou cultural” (MORAES, 2007). Esses elementos estabelecem relações, inter-relações, implicações mútuas as quais são simultaneamente solidárias, complementares e conflitantes, antagônicas (ALMEIDA & CARVALHO, 2002).

O Princípio Sistêmico ou Organizacional auxilia a conceber que o curso é um todo complexo que possui qualidades/propriedades que não se confundem com suas partes (elementos constituintes) as quais possuem suas identidades/características/propriedades próprias que emergem dessa organização sistêmica. O todo é mais do que a soma das partes. “O sistema é sempre uma unidade ambivalente, instável, na qual parte e todo por vezes se associam e por outras não” (CARVALHO, 2003, p.99).

A qualidade do ponto de vista sistêmico-organizacional é entendida como uma emergência¹⁰⁹ produzida no processo dinâmico de desenvolvimento do curso, onde as

¹⁰⁹ “Emergências: são propriedades ou qualidades oriundas da organização de elementos ou componentes diversos associados num todo, que não podem ser deduzidos a partir das qualidades ou propriedades dos componentes isolados, e irreduzíveis aos seus elementos” (MORIN, 2005,p.206-207)

partes (elementos constituintes do sistema de EaD) por meio de suas inter-relações e interdependências, levando em consideração suas identidades, foram produzindo um todo sistêmico (curso) com características/propriedades que conferiram ao curso uma qualidade (formal e política). Somente é possível perceber essa qualidade (formal e política) quando se olha a relação das partes (elementos constituintes) e suas particularidades com o todo (curso) e do todo em relação às partes. Se os componentes ou as partes (elementos constituintes) forem tomados isoladamente não é possível perceber a emergência (qualidade) do todo.

As características emergentes de um sistema de EaD podem ser identificadas por meio das propriedades específicas desta modalidade educativa: Estudo individualizado e independente (autonomia/aprendizagem); Espaço e tempo distintos entre professor e estudante; Comunicação bidirecional (dialogicidade/interatividade); Trabalho cooperativo (interdependência); Processo de ensino-aprendizagem mediatizado entre os sujeitos da ação pedagógica (material didático, meios tecnológicos, sistema de orientação acadêmica e de avaliação).

Os elementos constituintes de um sistema de EaD podem ser considerados como partes ou sub-sistemas que têm suas constituições e dinâmicas próprias, mas que não se confundem com o todo, embora se articulem entre si para produzirem o todo (aqui considerado o curso): Equipe multidisciplinar (professor especialista, orientador acadêmico e profissionais técnicos); Projeto Pedagógico (princípios norteadores, objetivos, matriz curricular, cronograma de curso, identidade da EAD); Material didático (impresso e/ou outras mídias); Centros Associados (infra-estrutura administrativa e tecnológica de apoio); Estudantes (Aprendizagem/Identidade); Gestão/colegiado (Gestão pedagógico-administrativa, política institucional, convênios, custos).

Um curso de formação de professores em nível de graduação na modalidade de educação a distância apresenta qualidade?

A qualidade pode ser concebida sob as dimensões: formal e política (DEMO, 2004 a). Do ponto de vista formal pode ser captada num curso de graduação na modalidade de educação a distância por meio: dos recursos de infra-estrutura física na sede e nos centros associados; dos recursos tecnológicos empregados para garantirem a comunicação bidirecional e a interatividade entre os professores especialistas e os orientadores

acadêmicos e estes com os estudantes nos momentos presenciais e não- presenciais; da disponibilidade de material para leitura, consulta e pesquisa; dos espaços para os encontros presenciais; dos espaços para orientação acadêmica nos centros associados etc.

A qualidade do ponto de vista político num curso de graduação na modalidade de educação a distância pode ser percebida por meio: do projeto pedagógico, de seus elementos constituintes e de suas características identitárias com a modalidade e suas inter-retro-relações; dos seus objetivos pedagógicos, políticos e profissionais; de sua integração às políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos pelo Estado e pela instituição universidade; do processo de avaliação, acompanhamento e promoção do estudante; da prática coletiva e democrática de gestão pedagógica e administrativa do curso; da cultura organizacional de cooperação, de compartilhamento e aprimoramento do processo didático-pedagógico entre os sujeitos etc.

5.2 Institucionalização da educação a distância na Universidade Federal do Paraná

No estado do Paraná, a UFPR foi a primeira universidade pública a ousar lançar-se numa empreitada como essa, o que exigiu da universidade uma nova percepção em relação aos processos formativos semipresenciais, ou seja, tornava-se para a comunidade acadêmica um desafio construir e implantar uma modalidade de educação que rompia com o paradigma da presencialidade¹¹⁰, tido como única forma de fazer educação de qualidade. A escolha para esse trabalho deveu-se ao fato de que foi uma das primeiras iniciativas formativas em nível de graduação, na modalidade de educação a distância, após a promulgação de Lei n. 9.394/96 no Brasil. A participação da sociedade civil organizada refletida nas entidades parceiras, nos estudantes e em alguns acadêmicos (visionários) possibilitou a implantação e o desenvolvimento do Curso.

¹¹⁰ Morin faz alusão à implantação do nascimento da universidade moderna em Berlim no século XIX, a qual rompia com a universidade medieval. Da Alemanha, esse modelo de universidade difundiu-se pela Europa e pelo mundo. Para ele foi uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida, que empreendeu a reforma. Com o tempo “[...] a idéia vai sendo disseminada, se difunde e se torna uma força atuante”. (MORIN, 2001a).

No período de setembro a dezembro de 1998 a Comissão de Educação Aberta e a Distância criada pela Portaria n.º 270/98 assinada pelo Magnífico Reitor¹¹¹ elaborou proposta de institucionalização da Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal do Paraná.

A proposta foi apresentada, em janeiro de 1999, ao Conselho Universitário que expressava a necessidade da instituição “[...] inserir essa modalidade de ensino, bem como outras tecnologias voltadas para a redução das injustiças sociais, a fim de possibilitar o acesso à aquisição de conhecimento a maior número de cidadãos” (POLAK, MARTINS & SA, 1999, p.95). Essa comissão foi composta por especialistas no tema, com o objetivo de estabelecer uma política institucional para a EaD (FORGRAD, 2002).

Depois que se tornou uma política da instituição, a proposta evidenciava que a EaD era uma modalidade de educação inovadora cujo objetivo maior seria o de gerar condições de acesso para todos aqueles que, por um motivo ou outro, estavam impossibilitados de utilizar os meios tradicionais de ensino. Em virtude do acelerado desenvolvimento do conhecimento tecnológico e das transformações sociais cada vez mais rápidas, a instituição entendia que estava se impondo a necessidade constante de capacitação e educação continuada dos docentes em novas técnicas e procedimentos para que, com autonomia e liberdade, pudessem enfrentar os desafios da pós-modernidade, cada vez mais complexa (POLAK, MARTINS & SA, 1999, p.109).

Ficou claro no estudo da proposta finalizada em 19 de dezembro de 1998 que a instituição não tinha intenções em substituir ou eliminar a educação presencial, mas, sim, promover e diversificar a educação com outras modalidades de ensino que abririam novos horizontes, valorizando o professor e suas capacidades profissionais, motivando-os ao trabalho de forma cooperada, ampliando novas habilidades de especialização e investigação (Idem, Ibidem).

A UFPR ao propor novos horizontes para o ensino superior constatava que ao longo dos últimos anos havia uma demanda reprimida em relação às possibilidades de acesso da população ao ensino superior. Em 1998, o número de candidatos participantes¹¹² do vestibular chegou a 48 (quarenta e oito) mil pessoas disputando em torno de 4 (quatro)

¹¹¹ Professor Carlos Roberto Antunes dos Santos – gestão 1998 a 2002.

¹¹² Em 2006, o número de inscritos chegou a 46.087 para 4.112 vagas nos cursos de graduação da UFPR. Consultar: < <http://www.nc.ufpr.br/> > . Acesso em: 24.04.07.

mil vagas. A EAD seria uma modalidade educativa de grande alcance para enfrentar essa situação de desigualdade em relação ao acesso ao Ensino Superior.

O Conselho Universitário (28/01/1999), após deliberação unânime dos membros, institucionalizou a Educação a Distância na UFPR criando o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) em 10/02/99, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.

O NEAD foi criado com os objetivos de:

[...] democratizar o saber e o acesso à educação para atender à população estudantil dos diversos níveis de ensino, bem como à comunidade, empresas públicas, privadas, sindicatos, entidades representativas da sociedade civil dispersas geograficamente, que por motivos de sobrevivência, de qualificação e de requalificação profissional não podem realizar cursos presenciais. (...) assegurar a concepção, produção, difusão, gestão, avaliação dos projetos e experiências inovadoras em educação a distância, congregando equipe multidisciplinar representativa das diversas áreas do conhecimento provenientes dos diversos Setores/Departamentos e Cursos da UFPR (POLAK et Al., 1999).

O NEAD passaria a aglutinar todas as iniciativas de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância. Teria a missão de articular com todos os departamentos e setores da instituição a oferta de cursos de formação inicial e continuada proporcionando, em suas instalações, as condições teóricas e técnicas.

No mesmo ano, o grupo nuclear¹¹³ que constituiu o NEAD, após qualificação na Universidade Nacional de Educação a Distância - UNED da Espanha, assumiu a implementação da EaD na UFPR, iniciando a preparação de professores especialistas em cursos *lato sensu* (360 horas) e professores orientadores (professores tutores) em cursos de Aperfeiçoamento (180 horas), em educação a distância, para atuar dentro da UFPR e nos sistemas de educação a distância, públicos ou privados.

¹¹³ No mês de abril de 1999 a equipe encarregada de implantar a EaD na UFPR (NEAD) participou de um curso coordenado pelo professor doutor Santiago Castillo Arredondo na UNED em Madrid (Espanha), a fim de conhecer toda a metodologia empregada pela UNED ao longo dos quase de trinta anos de sua existência. O NEAD contou também com a consultoria da Universidade Federal do Mato Grosso por intermédio dos professores: Oreste Preti, Maria Lúcia Neder, Kátia Morosov e Lúcia Helena Possari que nos anos de 1999 e 2000 participaram de cursos e encontros promovidos pelo NEAD.

5.3 Comissão de educação a distância do Setor de Educação

Em setembro de 1999, o Conselho Setorial do Setor de Educação instituiu uma Comissão de Educação a Distância (Portaria n.º 45/99-ED) com a premissa de elaborar uma proposta de Formação de Professores em nível de graduação na modalidade de educação a distância (EaD).

Foram 31 (trinta e uma) reuniões que ocorreram entre 10/11/99 a 15/05/2000. Ao longo desses seis meses de trabalho a Comissão de Educação a Distância foi dando forma ao Curso de Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os trabalhos iniciaram-se com a clareza de que um curso nessa modalidade impunha “[...] que a organização de um sistema em EAD seria mais complexo que o presencial, o que exigiria um acompanhamento e avaliação permanentes do aluno, do material didático e da orientação acadêmica” (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º 01. Comissão de Educação a Distância, 1999). Mais adiante vai se constatar que havia uma grande preocupação em acompanhar o estudante por meio da orientação acadêmica do professor especialista em relação ao trabalho do orientador acadêmico¹¹⁴ (professor tutor) e deste em relação ao processo de estudo e aprendizagem dos estudantes.

¹¹⁴A interação entre alunos, professores orientadores e tutores se com base nas atividades de tutoria desenvolvidas pelo docente junto ao tutor de sua disciplina, um trabalho sistemático de orientação acadêmica aos alunos, suas leituras e produções. Verificou-se alguns registros deste trabalho feito em ficha própria, disponibilizada eletronicamente ao tutor e de forma impressa em relatório arquivado na coordenação do curso. O sistema tutorial para a realização da tutoria foi estruturado em dois níveis. O primeiro envolveu os professores especialistas da UFPR em contato com os professores tutores que atuavam nos Centros Associados. Estes últimos passaram por um curso de especialização em tutoria em educação a distância, e, após o curso, por um processo seletivo. Neste primeiro nível, portanto, ocorreu a formação dos tutores e o atendimento destes pelos professores especialistas. O segundo nível de tutoria ocorreu entre os tutores dos Centros Associados e os alunos, divididos em turmas/disciplinas, para o atendimento em tutoria. O apoio logístico para o primeiro nível do sistema tutorial se deu presencialmente nos pólos, quando dos encontros presenciais para as aulas dos professores especialistas, e, por sistema de acompanhamento remoto, durante o período de oferta das disciplinas, quando o professor especialistas fazia a supervisão do atendimento que o professor tutor desenvolvia junto aos grupos de alunos. No segundo nível, a tutoria foi presencial, com o tutor assistindo aos alunos nas etapas presenciais ou mesmo visitando as escolas onde estes últimos trabalham. Pelo

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria (MEC/SEED, 2003, p.5).

Com o desenvolvimento dos trabalhos, a Comissão de Educação a Distância (Anexo 1) baseou-se na experiência, até então única em termos de formação de professores, usando da modalidade de EaD da Licenciatura Plena em Educação Básica (ALONSO et Al., 1996) de Professores da UFMT e do Currículo do curso presencial de Pedagogia do Setor de Educação, para esboçar a configuração matricial do curso.

Em dezembro de 1999 a Comissão de Educação a Distância sistematizou o documento que se tornaria o anteprojeto de projeto de curso na modalidade de EaD (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º 09. Comissão de Educação a Distância, 1999) a ser apreciado pelo Conselho Setorial do Setor de Educação antes de ser encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). No dia 08 de dezembro do mesmo ano, o anteprojeto foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Setorial e remetido às instâncias superiores.

No ano seguinte (maio de 2000) o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE (maio de 2000) exarou a Resolução n.º 54/00 que instituiu o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD. Nesse ínterim a Comissão de Educação do Setor de Educação trabalhou na construção do Projeto Político Pedagógico, em parceria com o NEAD no sentido de aprofundar, pesquisar e propor os encaminhamentos teórico-práticos para a implantação do curso em julho/2000.

De acordo com Soares o Projeto Pedagógico:

[...] rege as ações acadêmicas curriculares, extra-curriculares, elementos fundamentais na instituição educacional de qualquer nível de ensino e realidade

caráter de os Centros Associados estarem instalados em cidades de pequeno e médio porte, os tutores e os alunos relataram inclusive 'tutoria a domicílio', pela proximidade residencial entre os agentes envolvidos (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.15). É importante esclarecer que os avaliadores quando falam em professores orientadores estão querendo se referir aos professores especialistas. Quando se referem aos tutores, estão tratando dos orientadores acadêmicos. Essa atribuição do professor especialista junto ao orientador acadêmico está sendo denominada nesse trabalho por: orientação acadêmica docente.

sociocultural, objetiva assegurar as relações didático-pedagógicas [...] e deve ser fruto [...] de uma construção participativa que envolve a comunidade num resgate do sentido e do significado humano, social e científico da educação direcionada a um processo de construção da cidadania plena (2006, p.18-22).

Uma das grandes preocupações reiteradas em várias atas analisadas da Comissão de Educação a Distância era a necessidade de sensibilizar a comunidade acadêmica para seu comprometimento e atuação efetiva no curso:

Ficou deliberado que a Coordenação do Curso irá a todos os departamentos a fim de sensibilizar mais uma vez a comunidade setorial no sentido de participarem do curso, antes de estabelecer processo seletivo para as cadeiras da grade curricular que não forem ocupadas (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º13. Comissão de Educação a Distância, 2000).

Houve uma mobilização, por parte da comissão, para divulgar e promover nas plenárias dos departamentos a necessidade de os docentes se qualificarem¹¹⁵ por meio do Curso de Especialização para Professores em EaD ofertado desde 1999 pelo NEAD (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º14. Comissão de Educação a Distância, 2000).

Na ata da décima oitava reunião a respeito da remuneração dos docentes salientou-se o seguinte:

[...] a professora (Coordenadora do NEAD) disse que serão pagas as horas presenciais para cada turma e mais as permanências no NEAD e o material didático produzido. Ela sugeriu que os professores orientadores (professores tutores) participem dos momentos presenciais, juntamente com os estudantes, para qualificarem-se melhor para a tutoria (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º21. Comissão de Educação a Distância, 2000).

Os docentes que viessem a atuar no curso de graduação também teriam sua carga horária contada pela metade para fins de pontuação na Gratificação de Estímulo à Docência (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º14. Comissão de Educação a Distância, 2000). Eram mecanismos organizacionais internos que procuravam

¹¹⁵ Conforme o trabalho da Comissão Verificadora (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.10): Verificou-se através dos depoimentos colhidos que a equipe multidisciplinar da instituição está comprometida e articulada com as diretrizes estabelecidas no programa, observou-se através dos currículos e documentação do curso a adequada formação dos envolvidos. A titulação é de 13 professores doutores, 32 professores mestres, 13 especialistas [...].

alicerçar e construir um envolvimento, um engajamento da comunidade acadêmica do Núcleo de Educação a Distância.

O Conselho Nacional de Educação credenciou a UFPR por três anos para oferecer o Curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância (Parecer n. 358/2000-CNE) e o Ministério da Educação exarou em maio de 2000 a Portaria n. 576/2000 autorizando o funcionamento do Curso (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º 22. Comissão de Educação a Distância, 2000). Houve um processo seletivo dos candidatos às 600 (seiscentas) vagas iniciais em 2000¹¹⁶ (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º 17. Comissão de Educação a Distância, 2000).

Em dezessete de julho do ano de dois mil no Centro Associado de Taquara (RS) aproximadamente a 90 Km de Porto Alegre, na cidade do mesmo nome, iniciou-se o processo de implantação do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância. O curso seguiu um modelo de Educação a distância semipresencial e a carga horária previa 30% (trinta por cento) de encontros presenciais e 70% (setenta por cento) de estudos a distância. Nesse período de estudo a distância havia um acompanhamento pedagógico e orientação acadêmica por parte do orientador acadêmico (professor tutor)¹¹⁷. Esse foi um projeto pioneiro no estado do Paraná, constituindo-se no primeiro Curso de graduação a distância da UFPR e o único até 2006 (Curso de Graduação em Administração/Convênio com O Banco do Brasil).

A demanda pela formação de professores na modalidade de EaD tem sido fruto das novas diretrizes traçadas pela Lei 9.394/96 – LDB, que estabeleceu prazo para a qualificação em nível superior de todos os docentes que atuavam na Educação Básica. Somente no Estado do Paraná, na época, havia em torno de 30 mil professores que trabalhavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental e não tinham formação em nível superior. Pode-se dizer que a modalidade de educação a distância situava-se neste cenário como política de inclusão e de qualificação dos profissionais da educação em pleno exercício profissional.

¹¹⁶ UFPR. PROGRAD. NEAD. **Aluno Federal – EaD – 2000**. Curitiba (PR): PROGRAD/NEAD, 2000, p.75.

¹¹⁷ “Os professores tutores que atendem diretamente aos alunos nos Centros Associados têm dedicação de 20 horas semanais para atender as turmas sob sua responsabilidade. O número de alunos por turma/disciplina

A Universidade, então, por meio do NEAD celebrou convênio com três entidades da sociedade¹¹⁸ civil a fim de viabilizar o processo de implantação da licenciatura, tendo em vista a carência de políticas e de financiamentos públicos para a implantação e manutenção desta modalidade educativa, à época, embora estivesse previsto na Lei n.º 9.394/96-LDB¹¹⁹. O próprio Ministério da Educação aconselhava a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos “[...] com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido” (MEC/SEED, 2003, p.13)

As entidades selecionadas apresentaram características específicas para o atendimento de seu público e agregavam uma demanda muito grande de interessados em realizar estudos em nível superior, tanto no Estado do Paraná quanto em outros estados. Corroborando isso, o relatório de verificação para reconhecimento e credenciamento do MEC entendeu que “[...] as entidades conveniadas apresentaram características específicas para o atendimento de uma demanda de qualificação de profissionais da educação que atuam na Educação Básica” (MEC/SEED/SESU, 2004, p .4-5).

Essas entidades procuraram o NEAD para uma parceria na qual elas cederiam espaço e infra-estrutura para o desenvolvimento do curso nos encontros presenciais e nas orientações acadêmicas (tutorias) presenciais e a distância. A Universidade chancelaria o curso mediante a participação dos docentes (professores especialistas), produzindo todo material didático (impresso) e acompanhando didática, pedagógica e administrativamente o processo de elaboração e desenvolvimento do curso.

O primeiro convênio foi celebrado com a fundação LACTEC da região do sudoeste do estado do Paraná, tendo sua sede na cidade de Pato Branco, o que resultou na criação do Centro Associado de Pato Branco, com 200 vagas iniciais, congregando diversas prefeituras e instituições da região.

está entre 70 e 100, de acordo com o número de ingressantes em cada pólo por ano” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p .16).

¹¹⁸ Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (Centro Associado de Taquara – RS), Instituto Adventista Paranaense (Centro Associado de Maringá), Fundação LACTEC (Centro Associado de Pato Branco) e UNILLUZ (Centro Associado de Apucarana).

¹¹⁹ “A UFPR por intermédio do NEAD celebrou convênio com entidades da sociedade civil a fim de viabilizar o processo de implantação da licenciatura, tendo em vista a carência de políticas de financiamentos públicos



Foto 1 – Centro Associado de Pato Branco (2001)

O segundo protocolo assinado estabeleceu parceria com a Fundação UNILLUZ da região do norte do estado, na cidade de Apucarana ofertando 200 vagas e criando o Centro Associado de Apucarana para atender instituições e prefeituras da região do norte velho.



Foto 2 – Estudantes do Centro Associado de Apucarana (2001)

para a implantação e manutenção desta modalidade educativa” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p .4).

O terceiro convênio celebrado resultou na criação dos Centros Associados de Taquara (RS) com demanda de 100 vagas e Maringá (PR) também com 100 vagas, junto à União Adventista Sul, entidade filantrópico-religiosa com uma rede de 500 escolas espalhadas pelo Brasil. O Centro de Taquara atendia alunos dos estados de Rio Grande do Sul e de Santa Catarina enquanto que o Centro de Maringá atendia aos estados do Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul¹²⁰.

A iniciativa da Universidade, por intermédio das parcerias interinstitucionais do Setor de Educação e PROGRAD/NEAD e dos convênios¹²¹ que foram firmados com a comunidade externa, objetivou atender à demanda de qualificação de profissionais da educação que vinham atuando na Educação Básica, cumprindo papel político, profissional e social fundamentais na melhoria da qualidade da educação brasileira e na construção de uma democracia social.

As entidades suportavam financeiramente os custos do programa, repassando recursos para o custeio dos Centros Associados, incluindo aí o pagamento das horas/aula dos orientadores acadêmicos (professores tutores), da compra de livros e reprodução de textos, do funcionamento da secretaria etc. Outra parte do repasse cobria o pagamento dos deslocamentos, das diárias e da alimentação dos docentes, bem como as horas/aula dos encontros presenciais, as horas de orientação acadêmica a distância do docente para o professor tutor e a correção das avaliações presenciais realizadas nos Centros Associados pelos alunos.

¹²⁰ O 5.º Centro Associado foi criado em 2001, por meio da celebração de convênio junto ao IABC (Instituto Adventista Brasil Central), entidade localizada no estado de Goiás. A sede do Centro localizava-se próxima à cidade de Anápolis, em Planalmira. Esse Centro Associado não fez parte do presente estudo.

¹²¹ “A UFPR possui uma prática e sistematização de convênios, os relativos a EaD estão descritos no relato global. Importante destacar que todos os convênios expressam a gratuidade dos cursos para os alunos matriculados. A sustentação é feita pelas prefeituras e entidades educacionais conveniadas” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.31).



Foto 3 – Estudantes, orientadores acadêmicos do Centro Associado de Taquara (2002)

Os Centros Associados faziam parte do sistema de educação a distância, criado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD)¹²², constituindo um tipo de campus avançado da Universidade (MEC/SEED/SESU, 2004) para a oferta de Cursos na modalidade de EaD.

O Centro Associado é uma unidade do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), cuja finalidade específica é: a) Desenvolver e apoiar as atividades didático-pedagógicas e de investigação referentes a EAD. b) Promover convivências e encontros com os tutores, incrementando o desenvolvimento sociocultural do seu respectivo contexto. c) Garantir o relacionamento aluno/tutor utilizando estratégias, procedimentos e tecnologias que permitem diagnosticar os problemas de aprendizagem e as principais necessidades dos alunos, a fim de prover as intervenções que se fizerem necessárias (MARTINS & KRELLING, 2000, p.02).

A estrutura administrativa do Centro Associado compreendia um diretor administrativo, um diretor acadêmico, um secretário, uma bibliotecária e um representante

¹²² “Estes Centros Associados fazem parte dos sistema de EaD, criado pelo NEAD, constituindo um tipo de campus avançado da universidade para a oferta de cursos nesta modalidade” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.5).

da comunidade. Os Centros Associados de Taquara e Maringá tinham os livros e o material didático usados no curso, acondicionados em prateleiras específicas na biblioteca das escolas da Rede Adventista, que eram sede dos respectivos Centros Associados. Os demais Centros Associados foram implantando suas bibliotecas nas dependências dos prédios onde ocorriam os encontros presenciais¹²³.

A direção administrativa era de responsabilidade da entidade conveniada e coordenava e supervisionava as atividades do Centro Associado (CA), tais como: a contratação dos orientadores acadêmicos (por hora/orientação), a aquisição das referências bibliográficas, a organização de instalações e acomodações para os encontros presenciais e, sobretudo, para o funcionamento da unidade nos momentos de tutoria presencial e a distância.

O diretor acadêmico era um professor da universidade, designado pelo Reitor da UFPR, após consulta ao NEAD e entre suas atribuições estava a garantia de que as práticas das atividades acadêmicas e didático-pedagógicas seguissem em consonância ao projeto pedagógico do curso e às políticas de EaD do Núcleo de Educação a Distância da Universidade.¹²⁴

O papel do diretor acadêmico foi de fundamental importância no sistema de EaD da UFPR garantindo que o Centro Associado organizasse e desenvolvesse o atendimento administrativo e de orientação acadêmica (tutorial) para os estudantes nos momentos presenciais e a distância e, sobretudo, para que o padrão de qualidade do ensino ofertado pela Universidade fosse sendo observado pelos profissionais que atuavam nas diversas funções já mencionadas.

A frequência com que os diretores acadêmicos atendiam aos Centros Associados dependia do movimento dos cronogramas de Curso. No caso dos Centros Associados de Taquara e Maringá os encontros presenciais (momentos de carga horária presencial definidos para cada disciplina) se davam em janeiro e julho tendo em vista que nesses

¹²³ Os Centros Associados adquiriram o acervo de livros e periódicos indicados na bibliografia dos guias didáticos, porém o Centro Associado de Maringá possui uma biblioteca acima do exigido: laboratório de produção de material didático, ilha de edição, sala de videoconferência, *site* na Internet. Os outros Centros Associados possuem projetor de multimídia, laboratório de informática e biblioteca (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p. 26)

¹²⁴ Nesse período de 1999 a 2002 ocuparam a função de Diretor (a) Acadêmico (a) os (as) seguintes professores (as): prof.^a Fátima Said – Centro Associado de Taquara, a prof.^a Judite Trindade e o prof. José

Centros Associados o curso tinha seus momentos presenciais concentrados, conforme previsto em convênio e as supervisões eram feitas nesses períodos nas quais o diretor acadêmico permanecia juntamente com os estudantes, professores especialistas que ministravam os encontros presenciais e os orientadores acadêmicos do respectivo Centro Associado.

Vale ressaltar que o processo de orientação acadêmica (presencial ou a distância) desenvolvido pelos orientadores acadêmicos (professores tutores) funcionava normalmente ao longo do ano letivo nos Centros Associados de Maringá e Taquara. Para os Centros de Apucarana e Pato Branco o deslocamento às unidades, por parte do diretor acadêmico era mais freqüente, em torno de uma vez ao mês (ou a cada 45 dias), tendo em vista que nesses Centros Associados o cronograma de Curso desenvolvia-se ao longo do ano letivo com encontros mensais, nos finais de semana¹²⁵.

5.4 Projeto Pedagógico: princípios norteadores da formação do licenciado em Pedagogia

O referencial teórico que norteou a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de educação a distância, tomava o trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e orientador da formação do professor (SA, 2001a, p.24).

O princípio do trabalho evocado expressava uma dada concepção de educação que era entendida como um princípio central e determinante na construção do conhecimento, presente em todas as atividades humanas e que adquiria configuração e especificidade em relação às condições materiais produtivas de cada sociedade.

Vicente Miranda – Centro Associado de Apucarana, a prof.^a Mitzy Reichembach e o prof. Carlos Ávila – Centro Associado de Maringá, a prof.^a Sandra Monteiro – Centro Associado de Pato Branco.

¹²⁵ “A Direção Acadêmica é desenvolvida por um(a) professor(a) da UFPR e a Direção Administrativa por professor(a) da instituição conveniada” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p .3)

Ao tomar-se o trabalho como princípio educativo (KUENZER, 1988a, 1988b, 1992, 1996a, 1996b, 1997; FRIGOTTO, 1986; SAVIANI, 1985, 1986a, 1986B, 1991a; PARO, 1996a; MANACORDA, 1991; FREITAS, 1996; MARX & ENGELS, 1993, GRAMSCI, 1991), compreendia-se teórica e metodologicamente que era pelo trabalho que o homem se inscreveria no processo histórico de construção de sua hominização. Tomar o trabalho como princípio educativo na formação do professor, entende-se que esta categoria contribui teoricamente para se compreender a práxis educativa, contextualizando-a, estabelecendo as mediações entre o particular e o geral, entre a escola e a sociedade.

É no e pelo princípio do trabalho que o homem estabelece dialeticamente relações sociais e de produção com o conjunto dos homens, assim como interfere e sofre interferências na sua relação com a natureza. É um princípio intrínseco à objetivação do homem neste mundo, indissociabiliza, do ponto de vista do conceito geral, a concepção/execução, a teoria e a prática, embora quando tomado no âmbito das relações sociais capitalistas, mostre-se sob a ótica da fragmentação.

Para Sá:

O espaço escolar apresenta suas especificidades, enquanto instituição que desenvolve um tipo de trabalho não material. A especificidade da escola é garantir o acesso, o domínio do conhecimento gerado pela humanidade, ao longo de sua história, bem como a permanência por parte das classes subalternas, propiciando-lhes a apreensão, a incorporação e a compreensão dos conteúdos escolares necessários ao exercício da cidadania e à emancipação moral e intelectual dos trabalhadores (1997, p.75).

O trabalho como princípio educativo fundamentou os alicerces da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991) que se enraizou nas contribuições teóricas, filosóficas e políticas de Marx e Gramsci (GRAMSCI, 1991; PORTELLI, 1990; COUTINHO, 1992; JESUS, 1989; MOCHCOVITCH, 1990; BUCI-GLUCKMANN, 1991; GRUPPI, 1991), as quais tiveram papel decisivo na crítica à Pedagogia tecnicista nos anos 70 e 80 do século passado, além de influenciar teórica e filosoficamente a produção intelectual dos educadores¹²⁶, do movimento dos profissionais da educação e dos projetos pedagógicos de formação docente nas faculdades de educação do Brasil (públicas).

¹²⁶ Warde (1983); Ferreira (1999); Prais (1990); Carvalho (1986); Silva Jr.(1990); Silva (1990); Pimenta (1988); Paro (1996a, 1996b); Ferretti (1988, 1992, 1994); Machado (1991); Mello (1988); Felix (1986); Scheibe (2002); Freitas (1996, 1999, 2002, 2003); Aguiar (1991); Cury (1985).

O professor é percebido como um intelectual, na concepção Gramsciana, que deve conhecer e reconhecer o trabalho pedagógico escolar em sua totalidade, complexidade e diversidade, ou seja, ser capaz de “ver” para além do fenômeno e de intervir no espaço escolar com clareza teórica e ação transformadora. Seu trabalho torna-se um dos elementos importantes e constituintes do Projeto Político Pedagógico Escolar, o qual é influenciado pelos paradigmas políticos, econômicos, culturais, científicos, tecnológicos, ideológicos e multiculturais¹²⁷. A formação pretendida na proposta pedagógica do curso, além de atender aos dispositivos legais, pretendeu garantir aos estudantes um aprofundamento e domínio dos fundamentos das Ciências que estudam o fenômeno educativo (PIMENTA; 1996, 1997, 2002; LIBÂNEO, 1998; FRANCO, 2003;) e que dão suporte epistemológico à reflexão e à ação do professor.

A escola (universidade) pode ser considerada uma das instituições demandadas socialmente para responder às exigências de formação e (re)qualificação do cidadão contemporâneo, assim como qualificação e (re) qualificação do docente em serviço.

A indissociabilidade entre a teoria e a prática reforça ainda mais a concepção teórica e metodológica do princípio do trabalho pedagógico escolar, porquanto demarca a observância constante no movimento dialético entre a concepção/execução, entre a reflexão e a ação como princípio norteador de todo profissional da educação comprometido com uma atividade transformadora, emancipadora. Seguindo a compreensão da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a relação teoria e prática na formação de professores implica:

[..] em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização dos cursos de formação; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional; ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social (2004, p.13).

Conforme o Forgrad (2002, p.6) a relação entre a teoria e a prática deve possibilitar ao estudante “[...] capacidade de agir, *refletir na ação e sobre a ação*. Para isso

¹²⁷ Silva: “ Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais” (2000, p.81).

é importante que os currículos dos cursos de formação superem a visão fragmentada que considera a teoria dissociada da prática”. Embora se considere necessário uma reforma do pensamento, como reitera Morin (2001a) em suas obras, a idéia era perseguir em cada área/disciplina a articulação entre a teoria e a prática dos professores. Os Seminários Temáticos e as Práticas de Ensino podem exemplificar essa materialização entre a teoria e a prática, como se poderá ver mais adiante.

Outro princípio presente na concepção do curso (Projeto Pedagógico) e que emanava dos anteriores, por ser indissociável, era o princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente¹²⁸: a pesquisa. Para Freire o princípio da pesquisa “[...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (1997, p.32).

A pesquisa era compreendida como prática indissociável da atividade de ensino, ou de ensinar, do professor. No contexto do Projeto Político Pedagógico tornava-se um dos princípios norteadores que deveria permear a concepção e a elaboração do material didático, as atividades desenvolvidas nos encontros presenciais e as orientações acadêmicas docentes a distância, bem como a orientação acadêmica (tutoria) presencial e a distância.

Problematizar a realidade, identificar questões a serem investigadas e definir metodologias coerentes que lhe permitam desvendá-la de forma fundamentada, são premissas que definem uma prática educativa voltada à compreensão e possível superação da problemática estudada (FORGRAD, 2002, p 6).

Conforme Demo: “pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é atitude do ‘aprender a aprender’, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório” (1993, p.129).

Ao longo do curso o estudante era instado à pesquisa por meio das: atividades inscritas no guia didático de cada área/disciplina do curso; atividades e exercícios sobre os textos selecionados; atividades complementares de pesquisa e produção de texto; por meio das leituras complementares. O estudante vivenciaria a (re)construção do conhecimento,

¹²⁸ Ver Capítulo IV.

aprendendo a aprender, refletindo sobre a teoria, adquirindo maior fundamentação teórica e segurança em seu processo de aprendizado.

O conceito de aprender é entendido como processo de construção do (re)conhecimento (DEMO, 2004) que se dá pela interação com o professor especialista nos encontros presenciais, com as orientações acadêmicas (presenciais ou a distância) realizadas pelo orientador acadêmico (ROSINI, 2007), pela organização dos estudos a distância, apoiados no material didático e pelos estudos sistemáticos que os estudantes desenvolviam em grupo.

Educar deixa de ser o ato de transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes nos quais o aprendiz possa interagir com uma variedade de situações e problemas, recebendo a orientação e o estímulo necessários para sua interpretação, de forma que consiga construir novos conhecimentos (MEC/SESU, 2002, p.14).

A prática da interdisciplinaridade¹²⁹ inseriu-se neste curso como uma necessidade frente à complexidade do fenômeno educativo contemporâneo que exige, das ciências que estudam a educação (Psicologia, Sociologia, Biologia, Filosofia da Educação), uma nova perspectiva no enfoque, na reflexão teórica e nas possibilidades de intervenção no trabalho docente.

Nos limites da organização do trabalho acadêmico na Universidade, a incorporação do princípio da interdisciplinaridade materializaria-se, sobretudo, nos Seminários Temáticos que encerravam cada Núcleo Temático, investigando um tema comum, sob olhares específicos, mas com a perspectiva de se construir uma teorização interdisciplinar. Ela (a interdisciplinaridade) pode ser compreendida como uma troca e uma cooperação que pode transformar-se em algo mais orgânico (MORIN, 2000a).

D'Ambrósio (1992) apud Moraes (2004) quando trata da compreensão do que é interdisciplinaridade, entende que não é uma fusão de conteúdo ou de metodologia, mas

¹²⁹A proposta educacional, bem como a elaboração do material, a seleção de textos complementares, vídeos e outros recursos pedagógicos, para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia EaD, atenderam aos princípios da interdisciplinaridade. O conjunto dos materiais articulou conteúdos das diversas áreas do conhecimento em torno de questões centrais como: a pesquisa como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente e teoria e prática indissociável (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação in loco das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.11).

uma interface de conhecimentos especializados, parciais com a finalidade de produzir um conhecimento mais global.

Esses princípios passaram a aliar-se às características (autonomia/aprendizagem, espaço e tempo, dialogicidade/interatividade, interdependência, processo de ensino-aprendizagem mediatizado entre os sujeitos da ação pedagógica) e aos elementos constituintes (professor especialista, orientador acadêmico e profissionais técnicos, projeto pedagógico, material didático, centros associados, recursos tecnológicos, estudantes, coordenação/colegiado) que caracterizam a modalidade de educação a distância os quais nortearam o desenvolvimento pedagógico do curso (SA, 2001a).

Os eixos metodológicos norteadores dos conteúdos curriculares seriam vetores orientadores na elaboração do material didático impresso, levando em consideração a categoria:

Totalidade: insere-se neste eixo metodológico norteador a preocupação em garantir uma análise mais abrangente e significativa da escola, tanto em suas relações estruturais (socioeconômicas e políticas) quanto em sua cotidianidade (organização, funcionamento, aprendizagem, ensino, etc). (SA et Al., 2001a, p.27-28).

O entendimento inscrito no projeto pedagógico e na medida do possível, uma relação entre os conteúdos aludidos ao longo dos textos introdutórios no material impresso e as grandes categorias econômicas, políticas, sociais, culturais etc. Procurou-se demonstrar que a prática pedagógica do professor contém manifestações e influências do quadro social, econômico e histórico, complexo que envolve toda a atividade humana.

O texto do material didático deveria observar, enquanto vetor orientador, a questão da historicidade que se revelaria na preocupação em historiar o conhecimento, situando-o no tempo. Todo o conhecimento tem seus enraizamentos históricos e, portanto, se explica levando em conta o processo de constituição e de compreensão de um objeto e/ou fenômeno estudado. Esse objeto e/ou fenômeno não se dá num vácuo temporal, mas, sim, carrega consigo marcas de sua própria identidade:

Historicidade: A abordagem que se pretende com este eixo metodológico norteador não é primordialmente trabalhar na perspectiva do que *deve ser* a prática pedagógica, mas *do que é*, possibilitando ao aluno/professor a

compreensão do caráter construído das ciências e da escola (Idem, 2001a, p.27-28).

E, por fim, na elaboração do material didático estaria sendo previsto um terceiro vetor metodológico (Anexo 2) que abrigaria a questão da diversidade de olhares sobre determinado conteúdo. A preocupação era de que fosse possibilitado, por meio do texto escrito, ao estudante, a oportunidade de “ver” a diversidade de concepções e posições teóricas a respeito do objeto e/ou fenômeno estudado¹³⁰. De acordo com Neder: “É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa” (2000, p.194). A diversidade então seria um eixo metodológico:

[...] norteador assenta-se na perspectiva que para a construção do conhecimento é necessária a apreensão das relações que se impõem socialmente, entendendo que é a síntese das múltiplas determinações que garante a unidade da diversidade e, portanto, a especificidade humana (Idem, 2001a, p.27-28).

5.4.1 Matriz curricular

A configuração disciplinar da Matriz Curricular do Curso refletiu as características da organização do trabalho na universidade, ou seja, a fragmentação do conhecimento científico em departamentos, a qual decorre ainda de uma concepção de ciência disciplinarizada, feudalizada, aprofundada no Brasil pela reforma universitária de 68, mas que, mesmo após a Nova LDB (Lei n.º 9.394/96), as universidades e, sobretudo, as faculdades de Educação, não avançaram objetivamente na superação desse modelo organizacional e institucional.

O modelo universitário moderno vem desde a reforma realizada na universidade de Berlim no século XIX, que a tornou laica, estabelecendo a liberdade interna frente a religião e ao poder do Estado. A reforma criou departamentos onde foram introduzidas as ciências modernas com o objetivo de problematizar, de interrogar a vida, a natureza, o mundo, o homem, com isso a disciplinaridade tornou-se uma categoria organizadora do

¹³⁰ Sobre a estruturação textual do material didático, a Comissão verificadora do MEC constatou: “Os conteúdos foram distribuídos dentro de uma estrutura lógica, garantindo os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.13).

conhecimento, definindo uma divisão e especialização do trabalho universitário que correspondia à diversidade de áreas que foram surgindo através das ciências (MORIN, 2000a).

Na época da construção da proposta de licenciatura (1999), a Comissão de Educação esforçou-se para que a matriz curricular superasse a hegemonia departamental. No entanto, a rigidez institucional, baseada em um modelo tradicional de ensino presencial, exigiu uma matriz curricular com 29 disciplinas, o que impôs um esforço maior ao processo de implantação do curso na observância da identidade da modalidade de educação a distância.

Na verdade, compreendendo-se toda a história recente da universidade e como ela vem produzindo conhecimento científico, pode-se entender que a educação a distância traz novos e diferentes desafios para a organização do trabalho universitário. Ela traz no seu interior características e reconfigurações dos elementos partícipes do processo de (re)construção do conhecimento que apontam para uma necessária (re)significação dos paradigmas educacionais, como aludiu Forgrad (2002, p. 7), tal como:

[...] à compreensão da educação como um sistema aberto, interconectado a outras práticas sociais e a outros sistemas influenciando e sendo, também influenciado por essas conexões; ao conhecimento como processo; à dimensão tempo/espaço escolar, como construção subjetiva; à autonomia do estudante no processo de aprendizagem; à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa; à compreensão da educação como processo permanente; à compreensão do conhecimento em rede.

Tudo isso cria novas situações políticas e institucionais, desequilibradoras, desencadeia conflitos, críticas e paixões. O Setor de Educação da UFPR aprovou (1999) e viabilizou o processo de implantação do Curso (2000), contando com alguns visionários que acreditaram nas possibilidades educativas trazidas pela educação a distância e pelos novos desafios políticos e epistemológicos que a acompanham. Souberam atravessar e enfrentar o deserto, semelhante ao retratado por Boff:

O tempo do homem de Neandertal era tempo de transcendência; o australopithecino, que era uma mulher, Luci, era uma mulher de transcendência. Ela deixou as florestas da África e começou a andar na savana árida, e como ali era muito seco, foi preciso desenvolver o cérebro para sobreviver. Assim, lentamente irromperam como seres humanos. Os demais irmãos que ficaram na

floresta, cheios da abundância dos meios de vida e das frutas, continuam lá como primatas até hoje (2000, p. 30-31).

Do ponto de vista político e institucional as dificuldades enfrentadas¹³¹ (percebidas por meio da pesquisa documental e das entrevistas) decorreram em parte, do desconhecimento da modalidade de educação a distância por parte de muitos profissionais acadêmicos, dos potenciais benefícios que poderiam ser gerados à comunidade externa (sobretudo) e, principalmente, dos preconceitos políticos e ideológicos em relação à EAD.

Esse fenômeno pode ser considerado, de acordo com os princípios metodológicos que orientam o pensar complexo, como um processo de resistência, de conflito, de ações contrárias ou contraditórias que fazem parte da relação dialógica que existe nas organizações humanas. O princípio dialógico permite que se perceba a relação ordem/desordem/organização como constituintes de sistemas complexos. Conforme Morin: “O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (2005, p.74). Pode-se entender a complementaridade na medida em que os profissionais faziam parte da universidade, tinham participação no projeto por força institucional, mas mantinham valores, práticas e ideologias contrárias, resistentes.

A Matriz Curricular (Anexo 3), estruturou-se em quatro Núcleos Temáticos, quais sejam: Núcleo Temático I – Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância; Núcleo Temático II – Fundamentos do Trabalho Pedagógico; Núcleo Temático III – Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Núcleo Temático IV: Intervenção Pedagógica.

O Núcleo Temático I passou a chamar-se “Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância¹³²”. Foi estruturado com a preocupação de orientar os alunos sobre o curso e a modalidade de educação a distância (fundamentos, concepção, componentes, sistema de EaD etc.), propiciando o conhecimento de toda a estrutura e

¹³¹Evidentemente que essa resistência à implantação de um projeto de curso na modalidade de educação a distância teve a ver com o questionamento dos educadores sobre a qualidade desta modalidade educativa. Nos anos 70, a educação a distância apresentava características de ‘pacotes instrucionais’ (produção industrial) importados e concebidos à luz de uma pedagogia tecnicista e alicerçada numa vertente comportamentalista (SA,2001c) de aprendizagem.

funcionamento do Projeto Pedagógico, dos objetivos, das formas e dos processos de avaliação e acompanhamento acadêmicos, bem como do papel do professor especialista, da concepção do material didático e do papel da orientação acadêmica (tutoria).

Ainda neste mesmo Núcleo, procurou-se abordar de forma sistemática e criteriosa o processo de estudo na EaD, suas características, suas formas de organização e sua importância para a permanência do estudante neste processo pedagógico. As disciplinas “Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância I e II”, pertencentes ao mesmo Núcleo, foram concebidas no sentido de abordarem de forma sistemática e criteriosa o processo de estudo na EaD, suas características, formas de organização e importância para a permanência do estudante no processo pedagógico¹³³.

O Núcleo Temático II, também chamado de “Fundamentos do Trabalho Pedagógico”, era responsável pela fundamentação epistemológica nas áreas das ciências humanas que sustentavam a formação teórica do professor. Caracterizou-se também pela introdução à pesquisa em educação, à didática e à prática de ensino. A configuração deste Núcleo traduziu a necessária instrumentalização ao estudante quanto às ferramentas de análise e compreensão do fenômeno educativo.

Ao final do Núcleo Temático II, a disciplina Seminários Temáticos I concluía os trabalhos desenvolvidos com o exercício de uma prática interdisciplinar. Eram momentos presenciais nos quais se davam sínteses integradoras dos conteúdos tratados ao longo do respectivo Núcleo Temático, a partir de temas geradores. Constituíam-se em momentos interdisciplinares, na compreensão de que, os olhares de cada área do conhecimento “estariam” discutindo e contribuindo para o estudo, para o entendimento teórico e metodológico e para a intervenção de um determinado objeto/fenômeno comum¹³⁴.

¹³² As disciplinas que compunham esse Núcleo Temático eram: Concepção e Metodologia de Estudos em EaD I (30 h) e Concepção e Metodologia de Estudos em EaD II (30 h), sendo que para cada disciplina tinha-se: 30% (trinta por cento) de encontros presenciais e 70% (setenta por cento) estudos a distância.

¹³³ O projeto pedagógico do curso e a implementação contemplaram a criação do Eixo Temático I, Concepção e Metodologia do estudo em EaD, com a finalidade de orientar alunos, professores e tutores sobre o curso e a modalidade de educação a distância, fundamentos, concepção, componentes de EaD, sistema em EaD, objetivos, formas e processos de avaliação e acompanhamento, papel e a organização da tutoria (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.19)

¹³⁴ Seminários Temáticos I, os quais foram concebidos a partir do tema gerador: Escola e Família (MIRANDA, ROSÁRIO WU & PEREIRA, 2001). Seminários Temáticos II – Democratização e Gestão Escolar (GOUVEIA et Al., 2002).

O Núcleo Temático III denominou-se de Organização do Trabalho Pedagógico. Propiciava ao estudante uma aproximação crítico-reflexiva (NÓVOA, 19991, 1992, 1995, 1997, 1999, 2000a, 2000b e 2001) sobre o trabalho da escola enquanto instituição responsável pela educação formal e sistematizada dos conhecimentos culturalmente elaborados e acreditados socialmente. Trazia para a formação do licenciado uma compreensão da totalidade, complexidade e dinamicidade do processo pedagógico escolar e suas mediações com as políticas educacionais contempladas nas disciplinas: Organização do Trabalho Pedagógico da Escola, Políticas, Planejamento e Organização da Educação no Brasil e Processos Avaliativos. Também inseriu-se nesse Núcleo Temático III a discussão sobre as novas linguagens da comunicação e suas mediações com a escola por meio da disciplina Mídia e Educação.

A questão da pesquisa em educação (teórico e técnico-metodológica) se vinculava às disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação (Núcleo Temático II) e de Projetos em Educação I (Núcleo Temático III) e II (Núcleo Temático IV), assim como a Prática de Ensino II (Núcleo Temático III), articulava-se com a Prática de Ensino I (Núcleo Temático II) e aquela com a prática III do Núcleo Temático IV.

O entendimento que se tem a respeito da Prática de Ensino atende aos reclamos da legislação quando compreende a Prática de Ensino de trezentas horas (300 horas) como 'elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso'. A Prática de Ensino, 'além da atividade de observação e de regência de classe', deve incluir 'ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico', bem como 'envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar como: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família (Parecer n.º 744/97 In: SA et Al., 2001b, p.55).

O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental previa 450 horas (Prática de Ensino I = 150 h + Prática de Ensino II = 150 h + Prática de Ensino III = 150 h) de Prática de Ensino, sendo desenvolvidos, nos encontros presenciais, atividades com o professor responsável e seminários sobre a realidade educacional e o ensino nas séries iniciais. O professor especialista tinha 45 horas, divididos em três momentos de 15 horas

(30% - trinta por cento -) presenciais e as outras 105 horas a distância sob supervisão do orientador acadêmico (professor tutor)¹³⁵.

O último Núcleo Temático chamado de “Intervenção Pedagógica”¹³⁶ foi implantado em 2003 e daria aos estudantes as ferramentas básicas para o entendimento e para a intervenção na prática de sala de aula (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COMISSÃO/ATA n.º 07. Comissão de Educação a Distância, 1999), garantindo ao estudante um arcabouço teórico-prático das áreas do conhecimento, com enfoque para as primeiras séries do ensino fundamental, tratando da metodologia, conteúdo e avaliação do ensino de artes, língua portuguesa, matemática, educação física, geografia, história e ciências naturais.

5.4.2 Coordenação/Colegiado: processo de organização e implantação

A reconstrução feita do processo de planejamento, organização e gestão do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, se deu por meio da pesquisa dos documentos mencionados no Capítulo I (Atas, Ofícios, Editais, Circulares, Relatórios, Cronogramas, Calendários, Informativos, Publicações etc.). A intenção é explorar, descrever, analisar e evidenciar os aspectos nodais da implantação do curso (historiando) para que se confronte, na seqüência, com os dados das entrevistas realizadas com os orientadores acadêmicos (professores tutores), com os professores especialistas e com os estudantes.

¹³⁵ Os alunos matriculados no curso são professores atuantes em classes das séries iniciais do Ensino Fundamental, o espaço de estágio é a própria sala de aula. O Parecer n.º 744/97 (CNE) regulamenta a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nas 450 horas da disciplina de Prática de Ensino, 105 horas são desenvolvidas na modalidade presencial, por meio de seminários sobre a realidade educacional nas séries iniciais, e 315 horas de atividades, sob supervisão da Direção, conforme documento de autorização e compromisso assinado pela mesma (direção) e supervisionado e orientada pela Tutoria nos momentos de permanência no Centro Associado (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.8).

¹³⁶ Esse período do desenvolvimento do curso não foi objeto de análise e estudo.

Procurou-se saber como foi concebido o Projeto Pedagógico do Curso (Anexo 4) e o que efetivamente aconteceu no âmbito da prática pedagógica do curso, buscando explorar, descrever e analisar as características e as propriedades dos elementos constituintes do sistema de educação a distância e suas inter-retrorelações que possibilitaram a emergência, em nível do curso (todo), da qualidade (formal e política).

Em dez de julho de dois mil (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. **Ofício n.º 20/00**. Coordenação e Curso, 2000) apresentava-se indicação e apontava-se para o esclarecimento das características e especificidades do trabalho do professor especialista e do orientador acadêmico (professor tutor). Havia uma intencionalidade sempre em delinear e aclarar essas novas práticas pedagógicas que eram “novidade” para muitos dos atores do processo didático-pedagógico.

Para Gatti a educação a distância requer condições muito diferenciadas da chamada escolarização presencial. Para ela os estudantes em processo de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores:

[...] nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades. (...) os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm que dobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia (...), maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições (2002, p.1).

O processo de gestão pedagógica e administrativa do curso desenvolveu-se com base em uma concepção teórica e prática que privilegiava a ação coletiva coordenada e a observância do processo de comunicação bidirecional entre e por todos os elementos constituintes do sistema de EaD (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO DE CURSO. **4.ªATA**. Reunião do Colegiado, 2001).

O Colegiado, ao longo das sete reuniões realizadas no período de 2000 a 2002, (Anexo 5) estabeleceu as diretrizes para a implantação e aperfeiçoamento do curso dentro desta modalidade. Além de ser um órgão consultivo e deliberativo, percebeu-se que exercia o papel de fórum de discussões pedagógicas e administrativas e que havia, logo na segunda

reunião (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO DE CURSO. 2.^a ATA - Reunião do Colegiado, 2000), uma preocupação para que toda a comunidade acadêmica estivesse representada. Essa prática se dava por representantes de professores das áreas/disciplinas inscritas em cada Núcleo Temático, de um orientador acadêmico (professor tutor) por Centro Associado, de um estudante por Centro Associado, bem como dos Diretores Acadêmicos e dos Diretores Administrativos dos Centros Associados e da Coordenação de Curso¹³⁷.

Isso tornava a plenária mais representativa e consonante com as características do sistema de educação a distância implantado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), no qual todos os atores do processo tinham materialidade institucional (Anexo 6). No entanto, a legislação universitária nesse período analisado (e até hoje), não aprimorou a legislação no sentido de adotar essa prática de representação. Os colegiados de curso são representados (por um docente) pelos departamentos que têm acento no curso, por um estudante (que representa o conjunto dos estudantes do curso), pelo coordenador e vice-coordenador.

Para Soares a constituição de processos democráticos de decisões rompe com as relações burocráticas existentes na instituição: “Com isso, a sua construção passa pela questão da autonomia, de sua capacidade de delinear a própria identidade, deixando entrever seu comprometimento com a busca da qualidade da educação que se propõe trabalhar” (2006, p.24).

Apesar da Resolução n.º18/00 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) não avançar nessa concepção mais coletiva e representativa, o movimento do real é, era e será sempre indutor na transformação da norma, com vistas à própria (re) configuração da legislação. A concepção implantada entendia que as áreas/disciplinas deveriam trabalhar articuladas entre si e em relação à gestão pedagógica e administrativa do curso, sob pena de se perder a visão do todo e do particular e também de se “presencializar” o sistema complexo de educação mediatizada.

¹³⁷ A administração acadêmica do curso se dá nos termos da Resolução n. 18/00 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE: A coordenação didática e a gestão dos cursos de graduação em EAD compreendem o colegiado e a coordenação do curso. No processo de administração acadêmica a coordenação do curso e o colegiado se articulam à Direção Acadêmica e à Direção Administrativa de cada um dos Centros Associados (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p .13)

Aqui emerge uma prática pedagógica que procurava construir, nos limites da burocracia institucional, uma instância organizativa complexa. Complexa no sentido da tecitura, da costura, do trabalho coletivo, da ação conjunta entre os diversos elementos representados. Do ponto de vista sistêmico, os componentes da plenária representavam as partes do todo (curso) que eram interdependentes, interligados, que interagiam ao longo do desenvolvimento do curso na construção e manutenção da identidade da modalidade e da qualidade. Para Morin (2003) os elementos (as partes) possuem suas próprias identidades, especificidades e não se confundem com o todo, mas o todo é fruto da interação dinâmica (antagônicas e complementares) das partes entre si, ou seja, o todo é mais do que a soma das partes. O que se quer dizer é que apesar dos conflitos e das demandas específicas de cada elemento constituinte do colegiado, havia também concordâncias, complementaridades que podem ser percebidas ao longo do presente capítulo. E essas identidades interagindo no processo de construção e implantação do projeto pedagógico do curso, possibilitaram uma prática coletiva, dialógica, construtiva que garantiu indicadores de qualidade ao curso.

Para organizar, planejar e articular o Projeto Pedagógico, envolvendo os quatro Centros Associados e seis turmas, todos espalhados a centenas de quilômetros da UFPR, contou-se (por parte da Coordenação) com a utilização da Internet, do telefone e do correio¹³⁸. A internet era a ferramenta (meio) pela qual eram veiculados os documentos (circulares, editais, avaliações, comunicados, planilhas de notas e informes). Embora, pelos relatórios existentes, verificou-se que cópias em papel que eram enviadas pelo correio e/ou encaminhadas via professores, Diretores Acadêmicos quando se deslocavam até os Centros Associados.

À medida que o Curso caminhava no tempo criavam-se normatizações balizadoras, partindo da legislação institucional, mas adequando aquelas às demandas concretas, às especificidades da modalidade. A Resolução n.º 37/97- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) - (estabelecia normas para a vida acadêmica da educação “presencial”) servia de referência, embora não tenha sido concebida para atender às

¹³⁸ “A coordenação de curso possui linha telefônica, computadores, uma impressora, um *fax*, uma secretária e uma estagiária para atendimento de professores, tutores e alunos (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p .13).

especificidades de um programa de EaD. É uma manifestação concreta do princípio recursivo à proporção que o curso (todo) se auto-organizava, se auto-regenerava a partir das condições dadas pela legislação normatizadora presencial mas também sobre demanda das “novas” condições que se apresentavam no processo de desenvolvimento da graduação. Era preciso gerar outras “regulamentações” adaptadas às especificidades da EAD com objetivos específicos de aprimorar e dar condições de funcionamento e de manutenção adequadas ao curso.

Um exemplo que pode ser citado é a questão da semestralidade e/ou anualidade. No ensino presencial há um calendário letivo que inicia em março com avaliações bimestrais, recesso em julho e término em dezembro, sob um controle acadêmico presencial. No processo de desenvolvimento do curso percebeu-se que existia, como já foi mencionado anteriormente, dois cronogramas espaço-temporais. Um para os Centros Associados de Maringá (PR) e Taquara (RS) cujos encontros presenciais, que compreendiam 30% (trinta por cento) da carga horária de cada disciplina, iniciavam no mês de janeiro eram retomados no mês de julho e na seqüência, no próximo mês de janeiro e assim sucessivamente. Nos encontros presenciais, ocorriam os processos de orientação acadêmica (presencial e a distância) junto aos estudantes, as avaliações presenciais, as orientações acadêmicas docentes a distância (trabalho feito pelo professor especialista junto ao orientador acadêmico) e a correção pelos orientadores acadêmicos (professores tutores) das atividades, pesquisas e trabalhos realizados pelos estudantes.

O outro cronograma atendia ao movimento espaço temporal dos Centros Associados de Pato Branco (PR) e Apucarana (PR), cujas disciplinas eram implantadas em meados de fevereiro e caminhavam até dezembro do ano letivo, no entanto elas iam se sucedendo o que fazia com que uma determinada disciplina iniciasse em abril e terminasse em fevereiro do ano seguinte. Nesse período estavam incluídos os encontros presenciais, as orientações acadêmicas feitas pelo orientador acadêmico (presencial e a distância) junto aos estudantes¹³⁹, a orientação acadêmica docente a distância, a correção de trabalhos¹⁴⁰ e a aplicação de avaliações presenciais¹⁴¹.

¹³⁹“As tutorias são presenciais e atendem de forma individualizada e coletiva” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.19).

Sintetizando as pautas e discussões das sete reuniões do Colegiado de Curso¹⁴² e tentando caracterizar suas ações e apontamentos com vistas à implantação de um curso de graduação na modalidade de educação a distância, se diria que as primeiras preocupações estavam afetas: à elaboração de roteiro para orientação aos orientadores acadêmicos (professores tutores); às atividades a serem realizadas pelos estudantes; à data e horário das orientações acadêmicas a distância; ao estabelecimento de peso para as avaliações presenciais sem consulta; às fichas de acompanhamento e avaliação do estudante e aos critérios de avaliação de cada atividade propostas pelos professores nas unidades didáticas do material didático (fascículos) (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO/1.^a e 2.^a ATAS - Reunião do Colegiado, 2000)¹⁴³.

A maioria dos docentes supervisionava o trabalho do orientador acadêmico (professor tutor) por meio das orientações acadêmicas docentes a distância pelo telefone, pelo correio eletrônico e pela sala de bate-papo, após os encontros presenciais de cada disciplina trabalhada, ocorrida no Centro Associado.

Nessas orientações acadêmicas docente a distância o professor especialista encontrava-se no NEAD (Núcleo de Educação a Distância) de onde esclarecia as dúvidas dos orientadores acadêmicos que se encontravam no Centro Associado. O professor especialista, conforme deliberação consensual do Colegiado, deveria estabelecer critérios de avaliação para as atividades que seriam acompanhadas e corrigidas pelo orientador acadêmico (professor tutor).

Conforme o artigo 7.º do Capítulo III da Resolução n.º 18/00 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a gestão pedagógico-administrativa, a coordenação

¹⁴⁰ “Os alunos recebem os trabalhos corrigidos pelos tutores e professores, e as notas finais são colocadas em editais dos Centros Associados” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.19)

¹⁴¹ “As provas são enviadas aos Centros Associados em envelopes lacrados e retornam da mesma forma. Os trabalhos são protocolados e entregue pessoalmente aos alunos nos momentos presenciais” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.20).

¹⁴² O curso abrigava seis turmas, com dois cronogramas distintos, pelo menos, o que significava um processo em que duas turmas tinham seus encontros presenciais concentrados nos meses de janeiro e julho e quatro turmas tinham os encontros presenciais ao longo dos meses de fevereiro a dezembro. Foram 6(seis) reuniões oficiais do Colegiado de Curso no período pesquisado: 04/08/2000; 22/08/00; 20/10/00; 27/04/01; 01.06.01; 01/03/02 e 05/07/02.

¹⁴³ O sistema de avaliação do curso se dá através da utilização de provas e trabalhos, além dos Seminários Temáticos que constituem oportunidades avaliativas diferenciadas. A recuperação de estudos se dá de forma contínua, os tutores acompanham o processo de elaboração dos trabalhos sugeridos, e o aproveitamento de

didática e a gestão dos cursos de graduação em EaD competiam ao colegiado e à coordenação de curso. E sobre as competências do Coordenador de Curso, o artigo 13 diz:

a) coordenar a execução programática do curso, adotando as medidas necessárias para seu funcionamento; b) exercer a direção administrativa do curso; c) dar cumprimento às decisões do colegiado, dos órgãos superiores da Universidade e do NEAD; d) convocar e presidir as reuniões do colegiado do curso; e) remeter ao NEAD o relatório semestral das atividades do curso de acordo com as instruções deste órgão; f) decidir matéria “ad referendum” do colegiado; g) discutir e propor junto à Comissão Central do Vestibular (CCCV) as normas, os programas oficiais dos conteúdos e a forma de elaboração do teste seletivo específico.

No período pesquisado, o Colegiado como órgão máximo do Curso apreciava os expedientes encaminhados pela Coordenação de Curso e, à luz da legislação institucional e Federal, estabelecia definitivamente os parâmetros norteadores e o aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico, garantindo sempre a preocupação com a qualidade do curso, bem como com o estudante da EaD para que tivesse seus direitos assegurados.

Isso pode ser observado nas pautas das reuniões do Colegiado (4.^a, 5.^a, 6.^a e 7.^a reuniões), quando apreciavam e discutiam os encaminhamentos dados pela Coordenação do Curso e as demandas trazidas dos Centros Associados pelos representantes dos orientadores acadêmicos (professores tutores), pelos estudantes representantes e pelos Diretores Administrativos e Acadêmicos.

Ao longo de todo o período estudado, a Coordenação, após a implantação do curso em julho de 2000, além de usar intensamente comunicados, editais e ofícios, valia-se de circulares que eram apreciadas e modificadas ou não pelo Colegiado. Em seguida, essas deliberações passavam a fazer parte do projeto pedagógico do curso e, portanto, teriam que ser observadas por todos os atores da trama pedagógica. Assumia-se coletivamente um compromisso com o aperfeiçoamento e a qualidade do curso.

A interação é um componente fundamental no processo de construção do conhecimento. Um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes,

aprendizagem do aluno correspondente as avaliações presenciais (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p.19).

colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo (MEC/SESU, 2002, p.18).

Na 4.^a Reunião do Colegiado de Curso (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO/4.^a ATA. Reunião do Colegiado, 2001) apreciou-se a Circular n.º 002/01 (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. **Circular n.º 002/01**. Coordenação de Curso, 2001) da Coordenação de Curso, endereçada a todos os envolvidos na graduação na qual estava inscrito a necessidade da efetiva comunicação bidirecional entre todos os envolvidos num sistema de educação a distância:

Gostaríamos de solicitar a todos, neste início de ano letivo, o imperioso comprometimento e compromisso com o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade de EAD. Um dos fatores que se tornam imprescindíveis para garantirmos a organização e o pleno desenvolvimento do Curso é a COMUNICAÇÃO. “O diálogo e a interação devem estar presentes num programa de EAD no sentido de um compromisso filosófico durante todo o curso e não apenas como uma questão técnica (STRUCHINER et Al., 1998, p.8).

Os documentos apresentavam sempre um tom orientador, mas ao mesmo tempo didático, para um público que estava se familiarizando com os procedimentos específicos e intrínsecos à modalidade de educação a distância. Com se vê abaixo, na continuidade da Circular n.º 002/01, exemplificando mais objetivamente sobre a necessidade da comunicação¹⁴⁴ ser um *modus vivendi* num sistema educativo não-presencial:

A comunicação do aluno com o professor, sempre será por telefone, fax, internet e, principalmente, nos encontros presenciais semanais; A comunicação do professor tutor com o professor da área/disciplina, por fax, telefone, internet, todas as semanas nos momentos em que este está no NEAD cumprindo a orientação acadêmica a distância. Isto deve ser sagrado tanto para o professor tutor, quanto para o professor responsável, ou seja, tanto um quanto o outro devem estabelecer um cronograma de trabalho e tanto um quanto o outro devem se comunicar; A comunicação do professor responsável, do professor com essa coordenação; A comunicação do professor tutor com a Direção Administrativa do seu Centro Associado; A Comunicação do aluno com a Direção Administrativa do seu Centro Associado.

¹⁴⁴ “Foram utilizados *chats* e telefone nos atendimentos pelos professores especialistas aos tutores até meados de 2003, posteriormente os atendimentos se deram através de *e-mails*, telefonemas e *fax*”. (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação in loco das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.17).

O documento era um dos mais extensos, pôde-se observar uma série de orientações e/ou normatizações, tais como: a) Atribuições do professor responsável pela área/disciplina; b) Com respeito à carga horária, calendário e cronograma destinado às orientações acadêmicas docente a distância; c) Utilização da sala de bate-papo para a comunicação a distância entre professor especialista e orientador acadêmico (professor tutor); d) Atribuições do orientador acadêmico (professor tutor); e) Fluxo de correções e entrega dos trabalhos por parte do estudante; f) Procedimentos para cálculo das avaliações (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Ofício n.º 38/01. Coordenação e Curso, 2001); g) Indicadores de qualidade para os cursos de graduação em EAD exarados pelo Ministério da Educação; h) Edital de seleção de orientadores acadêmicos (professores tutores – Núcleo Temático III); i) Aumento da carga horária da orientação acadêmica (tutoria);

Definiu-se o peso a ser atribuído aos trabalhos que seriam multiplicados por peso zero vírgula seis (0,6) e as avaliações presenciais (provas) pelo peso zero vírgula quatro (0,4). A intenção para essa distribuição dos pesos nos processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes era compreendida na perspectiva de que deveria ser valorizado o processo de elaboração, reflexão e construção do conhecimento por parte do sujeito aprendente, daí uma pontuação maior para os trabalhos, tarefas, exercícios e pesquisas para a avaliação presencial, entendida como um momento de sistematização daquilo que o estudante conseguiu incorporar/refletir criticamente em relação dos conhecimentos estudados ao longo de cada área/disciplina. “Aprende-se porque se age e não porque se ensina [...] Significa, no mínimo, que o ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem” (DEMO, 2006, p.104).

O estudante teria que ter pelo menos setenta e cinco por cento de frequência nos encontros presenciais e atingir uma média sete (7,0) para ser considerado aprovado na área/disciplina. Caso o estudante não atingisse a média teria o direito de participar de uma nova avaliação presencial. Esse procedimento não feria a legislação acadêmica da Universidade. O estudante no processo de correção dos trabalhos, tarefas e pesquisas desenvolvidas no período de estudos a distância (compreendidos entre um encontro

presencial e outro na mesma área/disciplina), poderia refazer até duas vezes os trabalhos entregues ao orientador acadêmico (professor tutor)¹⁴⁵ (Anexo 7).

A 5.^a Reunião do Colegiado (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO/5^a ATA - Reunião do Colegiado, 2001) deliberou nessa reunião (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Circular n.º 003/01 – Coordenação de Curso, 2001) que as avaliações presenciais seriam aplicadas pelos orientadores acadêmicos (professores tutores), papel esse delegado pelo professor especialista, dada a impossibilidade do deslocamento do professor especialista aos Centros Associados quando das avaliações presenciais por escrito e sem consulta.

O Colegiado e a comunidade do curso entenderam que os estudantes teriam que realizar as tarefas e trabalhos previstos nas unidades didáticas e/ou reorientadas pelos orientadores acadêmicos (professores tutores), para poderem realizar as avaliações presenciais. Nesse sentido caberia ao orientador acadêmico (professor tutor) o efetivo acompanhamento e observância. Segundo a Coordenação de Curso à época:

As atividades previstas nas unidades didáticas de cada área/disciplina constituem-se momentos indispensáveis no processo de construção, de elaboração, de reflexão, de análise e de estudo do conteúdo proposto. Sua não realização, dentro de um programa de EAD, significa que o aluno não se apropriou de conhecimentos necessários para prosseguir no estudo da área/disciplina. (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Circular n.º 004/01 – Coordenação de Curso, 2001).

Foi apreciada também a Circular n.º 005 (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. **Circular n.º 005/01**. Coordenação de Curso, 2001) que tratava de orientações sobre a interpretação do quadro de orientação acadêmica docente a distância do professor especialista para o orientador acadêmico (professor tutor). A Circular n.º 006 (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. **Circular n.º 006/01** – Coordenação de Curso, 2001) propunha para deliberação e incorporação ao Projeto de Curso a

¹⁴⁵“A vida escolar dos alunos é registrada, em termos dos resultados dos processos avaliativos da aprendizagem, em boletim próprios do Núcleo de Assuntos Acadêmicos, nos mesmos moldes que se procede quanto ao Curso de Pedagogia na modalidade presencial” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.19).

recomendação do uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo NEAD¹⁴⁶: sala de bate-papo *chat*. Diz o documento:

[...] devemos estabelecer a comunicação bidirecional semanalmente, conforme Cronograma de Orientação Acadêmica (Docente) a Distância de cada área/disciplina. Estas comunicações devem contemplar além das questões circunstanciais referentes à orientação tutorial, uma programação de estudos dos textos básicos selecionados e/ou outros que tenham sido aditados no processo (Idem, p.2).

A Circular n.º 007 enviada ao Colegiado de Curso pedia aos professores responsáveis pelas áreas/disciplinas, aos orientadores acadêmicos (professores tutores), aos diretores acadêmicos, aos diretores administrativos que sensibilizassem os estudantes para a necessidade básica de o estudante de EaD desenvolver e incorporar a prática de leitura e de Estudo antes dos encontros presenciais.

Segundo a Coordenação do Curso, em algumas áreas/disciplinas que já estavam em seu 2º encontro presencial, com material didático entregue, apresentavam ainda por parte de alguns estudantes uma carência de leitura prévia demonstrando dificuldades ainda para a organização e planejamento dos estudos.

Pensamos que deve haver um trabalho maior de todos os profissionais do programa no sentido de superarmos o modelo de ensino presencial (...) o que requer um redimensionamento do papel do aluno, maior responsabilidade, maior autonomia, senso de organização e planejamento de estudos (...) requer do professor uma nova postura frente ao processo educativo, maior responsabilidade em função de novo parceiro com o qual estabelece novas relações no processo de ensino e de aprendizagem, o professor tutor etc. Os Encontros Presenciais são momentos de diálogo e estudo coletivo, articulados e orientados pelo professor, mas com as leituras básicas necessárias já realizadas, com as anotações, as dúvidas, as categorias não compreendidas, os conceitos, os termos [...] não podem se tornar aulas expositivas, sob pena de estarmos

¹⁴⁶ O NEAD/UFPR possui toda infraestrutura para o planejamento, desenvolvimento e controle de atividades na modalidade EAD, com laboratórios de informática para tutoria, sala de vídeoconferência, equipe de tecnologia e produção de material didático e atualmente já está disponível a UFPRTV. O auditório do NEAD tem capacidade para 60 pessoas com isolamento acústico, ar condicionado, dois televisores (21' e 29'), vídeo-cassete, equipamento de vídeoconferência, receptor de antena parabólica, projetor de vídeo e equipamento para projeção. O laboratório de informática do NEAD possui 12 computadores conectados à Internet, com sistema operacional Windows e aplicativos de escritório instalados e uma impressora jato de tinta. O NEAD possui uma lista de equipamentos para o desenvolvimento de sistema, produção de material didático, além das tarefas administrativas sendo: 6 computadores com sistema operacional LINUX, 4 impressoras jato de tinta e 1 impressora *laser* compartilhada, 1 filmadora digital Sony TRV-250, 1 máquina fotográfica digital Cânon Powershot – A70, 1 notebook, 1 datashow (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p .14).

descaracterizando a modalidade de EAD (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Circular n.º 007/01 – Coordenação de Curso, 2001).

Pode-se observar que processos de educação mediatizada fazem parte de uma segunda natureza por parte de todos os componentes de um sistema de EaD, sobretudo dos estudantes. É uma cultura, uma prática, hábitos que precisam ser incorporados na dinâmica do curso. E isso não se faz de uma hora para outra. Processos educativos são históricos e complexos, de tal forma que esse fenômeno revelou a mobilização de gestão/colegiado no sentido de sensibilizar o estudante para a compreensão e incorporação de novos hábitos de estudos exigidos pela própria característica da EaD.

O Colegiado deliberou a respeito da necessidade de um plano de trabalho docente para o planejamento do trabalho de orientação acadêmica docente a distância. O encaminhamento visava:

a) Seleção dos textos básicos referenciais e estruturadores das unidades didáticas dos fascículos; b) Questões elaboradas pelo professor da área/disciplina por texto selecionado e enviado ao professor tutor, para discussão e indicação de leituras complementares, se for o caso; c) Estabelecimento de um calendário de discussão do material por dia/semana, enquanto da vigência da Orientação Acadêmica; d) Estabelecer para cada semana, a discussão/estudo, no horário de permanência no NEAD e no Centro Associado, conversação via: sala de bate-papo (*chat*), telefone e correio eletrônico; e) Acompanhamento do professor responsável pela área/disciplina das discussões, através de anotações periódicas e avaliações do processo e seus encaminhamentos para qualificar melhor a discussão e a atuação do professor tutor (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Circular n.º 009/01 – Coordenação de Curso, 2001, p5).

Nessa reunião o Colegiado encaminhou a necessidade de adoção, por parte dos professores especialistas, do seguinte procedimento: estabelecer os objetivos e critérios para a correção das tarefas previstas em cada unidade didática dos fascículos. Os professores especialistas deveriam encaminhar por escrito nos momentos a distância (orientação acadêmica docente a distância), os objetivos e critérios de cada tarefa/atividade proposta nas unidades didáticas de sua área/disciplina, no sentido de fundamentar o orientador acadêmico (professor tutor) na correção dos trabalhos dos estudantes.

Tal procedimento tinha a intenção de sensibilizar o professor especialista para a responsabilidade pelas eventuais distorções que pudessem vir a ocorrer na correção dos trabalhos, tarefas e pesquisas feitas pelo orientador acadêmico (professor tutor). Por outro lado proporcionava ao orientador acadêmico (professor tutor) melhores condições técnicas

e teóricas para garantir qualidade no processo pedagógico realizado nos Centros Associados (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. **Circular n.º 009/01**. Coordenação de Curso, 2001) .

No entendimento do Colegiado esse procedimento poderia garantir uma comunicação bidirecional, intersubjetiva entre professor de área/disciplina e orientador acadêmico (professor/tutor), possibilitando acompanhamento a distância, mas efetivo do trabalho da orientação acadêmica (tutoria), assim como por parte do orientador acadêmico as devolutivas, os questionamentos e o aperfeiçoamento da atividade acadêmica, a fim de poder assegurar aos estudantes um processo de orientação (tutorial) de qualidade universitária.

Em dezembro de 2001, por meio das Circulares n.º 26/01 e 32/01 são estabelecidas as diretrizes didático-pedagógicas para a organização e desenvolvimento da disciplina que “encerrava” o Núcleo Temático II: Seminários Temáticos I. O entendimento era de que “[...] se constituíam em momentos de construção de um diálogo entre as Ciências da Educação, com a perspectiva teórico-metodológica de elaboração de um processo interdisciplinar, a partir de um tema/objeto/fenômeno educativo comum”.

O tema do primeiro Seminário Temático I foi deliberado pelo Colegiado de Curso: Escola e Família. As áreas de Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação estariam discutindo à luz de suas especificidades o referido tema. Seria elaborado pelos professores das áreas/disciplinas um texto preparatório, introdutório ao encontro, bem como possibilitado ao Centro Associado uma participação mais efetiva, como, convidar profissionais competentes de áreas afetas à educação, à escola para complementarem o tema proposto.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, a disciplina tinha uma carga horária total de 90 horas das quais 30% (trinta por cento) eram destinadas aos encontros presenciais, 50% (cinquenta por cento), ou seja, 45 horas, destinadas à Orientação a Distância pelo Professor Especialista, via *internet*, *fax* ou telefone, para os grupos de estudantes que estariam realizando as atividades pós-seminário.

A participação dos orientadores acadêmicos (professores tutores) nessa oportunidade se restringia à organização das atividades complementares por turma/disciplina envolvendo efetivamente o Centro Associado nos momentos presenciais.

A avaliação dos Seminários Temáticos compreenderia a frequência mínima do estudante, a participação nas atividades do encontro presencial e as tarefas atribuídas pós-Seminários Temáticos I. O momento de correção das avaliações correspondia a 20% (vinte por cento), ou seja, 18 horas da carga horária total da disciplina.

Serão momentos presenciais, onde se darão sínteses integradoras dos conteúdos tratados ao longo do respectivo Núcleo Temático, a partir de Temas Geradores. Os momentos dos Seminários Temáticos se constituem na viabilização da interdisciplinaridade, na compreensão de que os olhares de cada área do conhecimento estarão discutindo e contribuindo para o estudo (SÁ et AL., 2001a).

Os estudantes tinham representação no Colegiado de Curso e participavam regularmente das reuniões deste conselho em Curitiba. Viajavam dos Centros Associados de sua localidade para participar dos encontros (reuniões de colegiado) e num desses encontros manifestaram-se a respeito da carteira de estudante. Havia uma grande dificuldade por parte dos estudantes do curso em serem reconhecidos pelos órgãos representativos dos estudantes da Universidade. A confecção do documento cabia, segundo a Coordenação, ao Diretório Acadêmico Anísio Teixeira. A informação que a Coordenação havia obtido era de que havia um processo de eleição para o DCE (Diretório Central dos Estudantes) e, este é que faria as carteirinhas (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO/5.^a ATA. Reunião do Colegiado, 2001, p.6)¹⁴⁷.

A 6.^a Reunião do Colegiado (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/COLEGIADO/5.^a ATA - Reunião do Colegiado, 2002) tratou de deliberar sobre a aquisição pelo Centro Associado de pelo menos 10 títulos fundamentais de cada área/disciplina referências bibliográficas indicadas nos fascículos. A fim de organizar e planejar os encontros presenciais, o professor especialista, no momento do planejamento de seu material didático deveria estabelecer os textos ou obras que deveriam ser estudados para os encontros presenciais e aqueles para os momentos de estudos a distância.

¹⁴⁷ PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Ofício n.º 130/01 – (Solicita providências junto ao Centro Acadêmico dos Estudantes da Pedagogia). Coordenação de Curso, 2001. PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Ofício n.º 709/01 – Eleição para Reitor. Coordenação de Curso, 2001. O Diretório Central dos Estudantes não reconheceu os estudantes da EAD como alunos legítima e regularmente matriculados na Universidade. O órgão estudantil não respondeu à manifestação da Coordenação de Curso.

Já nessa altura do curso (março de 2002) havia uma preocupação em relação à adaptação e à maior funcionalidade do material didático que chegava aos estudantes e, nesse sentido, a plenária aprovou que para a produção dos próximos materiais didáticos, o professor especialista deveria prever textos para leitura prévia ao encontro presencial, textos para leitura e trabalho nos encontros presenciais, textos para leitura e/ou complementação ao encontro presencial e indicação de 10 (dez) referências bibliográficas obrigatórias a serem adquiridas pelo Centro Associado para o acervo da biblioteca.

Os Seminários Temáticos I já podiam ser alvos de algum tipo de avaliação por parte de alguns professores especialistas e orientadores acadêmicos (professores tutores) presentes à plenária. O professor W (professor especialista de Filosofia da Educação) falando do Seminário que ocorreu em Taquara e Maringá, em janeiro de 2002, disse que “havia gostado muito do progresso das turmas, segundo ele tinha sido possível perceber o desenvolvimento do julgamento crítico dos estudantes nos Seminários Temáticos”.

O professor S (professor especialista de Sociologia da Educação) também ressaltou a participação dos alunos nos Seminários Temáticos. A professora D (Diretora Administrativa de um Centro Associado) se mostrou satisfeita com o desenvolvimento dos Seminários Temáticos, parabenizando a todos os docentes que atuaram nos Seminários Temáticos I, pelo trabalho. A professora M (orientadora acadêmica do Centro Associado de Maringá) fez questão também de manifestar sua aprovação em relação à qualidade e ao envolvimento dos estudantes nos Seminários Temáticos.

Os representantes do Centro Associado de Apucarana (estavam presentes à reunião os representantes de estudantes, o representante dos orientadores acadêmicos, a secretária administrativa do Centro Associado) avaliaram positivamente o dinamismo e a participação dos alunos nos Seminários Temáticos das turmas A1 e A2.

Entre a 5.^a e a 6.^a reunião do Colegiado (8 meses) foram exaradas diversas normatizações que tinham como premissa o aperfeiçoamento do Projeto de Curso. A fim de não se estender em demasia na descrição de cada reunião e de suas indicações, a nota¹⁴⁸ de

¹⁴⁸ Circular n.º 10/01 – Tutoria Presencial a Distância; Circular n.º 11/01 – Divulgação de Informações à Comunidade do Centro Associado; Circular n.º 12/01 – Tutoria – Núcleo Temático III, Circular n.º 13/01 – Procedimentos Avaliativos por parte dos Professores Tutores; Circular n.º 14/01 – Horários e Professores e Tutores; Circular n.º 15/01 – Frequência dos Estudantes aos Encontros Presenciais; Circular n.º 16/01 – Despesa de Viagem, Diárias e Alimentação; Circular n.º 17/01 – Cronogramas de Orientação Acadêmica a Distância; Circular n.º 18/01 – Plano e Trabalho Docente (Circular n.º 009/01)e Circular n.º 28/01; Circular

rodapé (abaixo) vai indicar o número e os expedientes tratados. Houve um processo de (re) construção constante e de aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso, com vistas a torná-lo cada vez mais próximo das características e especificidades de uma educação a distância.

Tendo em vista a preocupação em garantir a qualidade do curso ofertado aos estudantes da educação a distância (EaD), sempre em parceria com os Centros Associados, a Circular n.º 10/01 retomou o Projeto Político Pedagógico, evidenciando que o papel do orientador acadêmico (professor tutor) estava afeto a: informar, esclarecer, motivar, assessorar e orientar os estudantes nos momentos a distância e nos presenciais.

A atividade presencial na tutoria é de fundamental importância para o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno na EAD, sobretudo para os alunos que não se encontram próximos ao Centro Associado. Ficou estabelecido que teríamos, pelo menos, uma tutoria mensal por área/disciplina nas regiões e/ou locais (subpólos) mais estratégicos para o acesso do aluno. Esta não é uma exigência burocrática do programa, mas uma exigência pedagógica, fundamentada numa compreensão clara de nossa clientela, das condições materiais de que dispõem nossos alunos, quanto às condições de acesso à informática, à biblioteca (atualizada), às condições econômicas para deslocarem-se com frequência de suas cidades ao Centro Associado, e assim por diante (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. CIRCULAR – 10/01-Coordenação de Curso, 2002).

Segundo o documento, a orientação acadêmica presencial mês/área/disciplina possibilitava aos estudantes¹⁴⁹ uma maior segurança no processo de estudos a distância, maior motivação, estímulo e troca de informações com seus colegas e um acompanhamento mais próximo, mais humanizado do processo pedagógico em EaD.

n.º 19/01 – Lista de Presença – Encontros Presenciais; Circular n.º 20/01 – Ausências – Encontros Presenciais; Circular n.º 21/01 – Fichas de Acompanhamento e Avaliação; Circular n.º 22/01 – Atestados Médicos; Circular n.º 23/01 – Fichas de Acompanhamento e Avaliação; Circular n.º 24/01- *Chat* – sala de bate-papo; Circular n.º 25/01 – Acervo Bibliográfico; Circular n.º 26/01 – Organização e Planejamento – Seminários Temáticos I e Circular n.º 32/01; Circular n.º 27/01 – Preenchimento das Fichas de Acompanhamento e Avaliação (Circular n.º 30/01 – Preenchimento da Ficha) ; Circular n.º 29/01 – Avaliação Presencial (participação do professor tutor na elaboração do exame); Circular n.º 31/01 – NEAD (pagamento de docentes); Circular n.º 33/01 – Prática de Ensino I, II e III; Circular n.º 001/02 – Planilha de Notas e Frequência; Circular n.º 002/02 e 003/02 – Orientação Acadêmica A Distância.

¹⁴⁹ “Os alunos relataram o apoio quanto ao atendimento pedagógico, por parte dos tutores, que organizavam os momentos tutoriais de acordo com a disponibilidade dos alunos. Os tutores relataram atendimento aos alunos fora dos horários agendados, por *e-mails* e telefone” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação in loco das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p .17).

Notou-se a preocupação de que a carência de encontros para a orientação acadêmica (tutorial) presencial pudesse acabar por desestimular o estudante, até provocar ou incentivar a evasão:

Acreditamos que, por experiência e por indicadores preliminares de que dispomos no momento sobre a EAD e do Curso que, a precariedade deste atendimento ou o não atendimento de uma tutoria presencial, será motivo de um desestímulo para que o aluno continue estudando na EAD. Por outro lado, teremos, provavelmente, índices de retenção muito elevados e baixo nível de compreensão e domínio dos conhecimentos científicos trabalhados nas áreas/disciplinas (Idem, ibidem).

O Colegiado demonstrava preocupação com o processo de avaliação nos Centros Associados por parte do orientador acadêmico (professor tutor) em relação às atividades do estudante. E nesse sentido incorporava ao Projeto de Curso a necessidade de que:

O aluno realize todas as atividades previstas nas unidades didáticas, após o Encontro Presencial, obtendo avaliação sobre as mesmas; b) O aluno não possa prosseguir para a avaliação presencial, sem ter realizado as tarefas previstas, sem a participação nas tutorias presenciais e/ou a distância; c) O aluno com mais de 25% de faltas nos Encontros Presenciais estaria reprovado por falta; d) Os professores tutores (orientadores acadêmicos) mantenham os professores especialistas informados das suas respectivas turmas, das ausências, da participação dos alunos etc (Idem, ibidem).

Em 2000, na terceira reunião do Colegiado de Curso, foi apresentado um instrumento que deveria se tornar um registro individual a ser preenchido pelo orientador acadêmico (professor tutor)¹⁵⁰, a fim de que se tivessem nas secretarias dos Centros Associados documentos com uma espécie de histórico do estudante de EaD. Nessa reunião foi apresentado um esboço de três fichas de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem.

O Colegiado discutiu os documentos, argumentando a respeito de como mensurar, medir as atividades previstas nas unidades didáticas e transformá-las em nota. Chegou-se a uma deliberação inicial de que, adotariamos para cada atividade os critérios de: domínio, domínio parcial e domínio insuficiente (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/3.^a ATA. Colegiado de Curso, 2000).

Em 2001, na sexta reunião do Colegiado de Curso havia uma deliberação para que as Fichas de Acompanhamento e Avaliação¹⁵¹ passassem a ser usadas nos Centros Associados. Os registros teriam que ser feitos para cada estudante em ficha impressa, em princípio. O NEAD/Sub-Coordenação Tecnológica estaria encarregado de informatizar as fichas, disponibilizando-as *on line*, no portal do NEAD, para registro e consulta dos dados. Até que se informatizassem esses instrumentos, o preenchimento aconteceu em papel e em disquete. A preocupação da Coordenação (Circulares 23 e 24/01) era, também: “[...] compor documentos [...] no sentido de atender procedimentos de reconhecimento do Curso”.

O preenchimento desses instrumentos se constituiria em registros necessários que demonstrariam o percurso desenvolvido pelo estudante de uma determinada turma, naquele Centro Associado. A grande preocupação dos gestores do curso era de que os registros escritos do aproveitamento do estudante, das idas e vindas dos trabalhos, das observações feitas pelo orientador acadêmico (professor tutor) seriam um item importante na avaliação (estudante) dos procedimentos de orientação acadêmica (tutoriais) que se desenvolvia nos Centros Associados e que faria parte da Avaliação Geral do Curso, por parte da Universidade mas, sobretudo, por parte do Ministério da Educação (MEC). Haja vista que o curso, à época, tinha autorização para seu funcionamento e passaria por uma avaliação de comissão específica do MEC, para reconhecimento.

¹⁵⁰ “O registro do trabalho de tutoria e de acompanhamento da evolução do aluno é feito em fichas padronizadas, disponíveis e arquivadas na Coordenação do Curso” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.16).

¹⁵¹ O preenchimento da Ficha 1-A e 1-B (Ficha 2 – notas/freqüências do 1.º e 2.º encontros presenciais), deve se dar mediante, o envio por escrito, pelo professor, dos objetivos/critérios de cada tarefa prevista nas unidades didáticas de sua área/disciplina. Na correção das atividades/tarefas o professor tutor deverá procurar observar, mediante deliberação constante com o professor especialista, as categorias nas quais se enquadram às respectivas atividades/tarefas: atividades e exercícios sobre o(s) texto(s); atividades complementares: pesquisa, produção de texto etc; leituras complementares indicadas; exercícios de auto – avaliação da unidade didática, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso. Sugerimos que, enquanto não dispomos do *software* que está sendo criado pela Sub-Coordenação Tecnológica (NEAD), utilizem os arquivos eletrônicos (em disquete e/ou da memória de um dos computadores do Centro Associado). Entendemos que tal registro facilitará o acompanhamento e avaliação de nossos alunos, bem como tornar-se-á memória do processo de aprendizagem de cada turma/Centro Associado, assim como o registro do trabalho da tutoria (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP- Circular n.º 032/01).

Em relação à disciplina de Prática de Ensino¹⁵², após estudos e entendimentos preliminares com os professores, foram estabelecidos os procedimentos didático-pedagógicos que norteariam a nortear sua implantação e seu desenvolvimento para o ano de 2002 (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP/Circular n.º 33/01. Coordenação e Curso, 2001).

Houve a necessidade de se pensar no movimento espaço-temporal da disciplina para que atendesse às especificidades dos Centros Associados. As 150 h da carga horária total ficaram assim distribuídas: 45 horas para os encontros presenciais, o que equivalia a trinta por cento da carga horária total, divididos em três momentos de 15 horas para os Centros de Apucarana e Pato Branco e em dois momentos (janeiro/2002 e julho/2002) de 22,5 horas para os Centros de Taquara e Maringá. Cinquenta por cento da carga horária total, ou seja, 75 horas dedicadas à orientação acadêmica docente a distância do professor especialista para o orientador acadêmico (professor tutor) e vinte por cento da carga horária total (30 horas) para correção das avaliações por parte do professor especialista.

Caberia ao professor especialista juntamente com o orientador acadêmico (professor tutor) o estabelecimento de um roteiro de trabalho para os encontros presenciais, para as atividades que se dariam nas escolas, bem como um plano de trabalho (plano para o professor especialista orientar o orientador acadêmico nas atividades junto aos estudantes) quando das atividades de orientação acadêmica docente a distância para o orientador acadêmico (professor tutor).

Ao orientador acadêmico (professor tutor) caberia a responsabilidade em acompanhar (supervisionar), no mínimo, 10 (dez) por cento das escolas nas quais os estudantes trabalhavam¹⁵³. Os calendários para os Centros Associados de Maringá (PR) e Taquara (RS) ficaram delimitados em 2 (dois) encontros presenciais ao longo do ano para a disciplina de Prática de Ensino I. Prática de Ensino II viria em 2003 e Prática de Ensino III em 2004. Para os Centros Associados de Pato Branco (PR) e Apucarana (PR), o calendário do ano de 2002 estabelecia três encontros presenciais de 15 horas. Isso valeu para as

¹⁵² Apreciada pelo Colegiado de Curso em 05.07.02, a Circular n.º 005/02 – Prática de Ensino: Tutoria e Supervisão aperfeiçoará e detalhará melhor o processo de supervisão pedagógica dessa disciplina.

¹⁵³ “A prática de ensino é realizada diretamente nas escolas onde atuam os alunos cursistas. Os professores atuam em escolas das redes públicas e confessionais e o atendimento descentralizado é atendido pelos profissionais dessas redes, como a diretora, supervisora, os tutores que fazem visitas periódicas”

disciplinas de Prática de Ensino II (2003) e Prática de Ensino III (2004) (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/ 6.^a ATA. Colegiado de Curso, 2002).

Nos momentos a distância era considerado o trabalho desenvolvido pelo estudante, no seu próprio local de trabalho, ou seja, na efetiva prática pedagógica, sendo supervisionado e orientado pelo orientador acadêmico (professor tutor), nos momentos de permanência deste no Centro Associado. Os estudantes eram avaliados nas suas apresentações, relatórios, estudo de textos recomendados, exercícios de auto-avaliação, exercícios de pesquisa e leituras complementares.

A última reunião de Colegiado de Curso (sétima), ocorrida nesse período (1999-2002) da pesquisa, mostrou um engajamento por parte das comunidades nas quais estavam sediados os Centros Associados. Nessa oportunidade (julho/2002) o Centro Associado de Pato Branco tinha sua nova sede construída pela Associação Comercial de Pato Branco. O prédio se revelava como um empreendimento para a interiorização da Universidade e, sobretudo, na perspectiva de oferta de outros cursos na modalidade de educação a distância.

Ao final da última reunião de Colegiado de Curso (sétima) a Coordenação encaminhou cópia de documento à Coordenação Geral do NEAD e ao Conselho Setorial do Setor de Educação (23.05.02) - (Quadro mensal com carga horária dos docentes do curso - mês de maio de 2002), bem como o Ofício n.º 204/02 à nova Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. **Ofício n.º 204/02**. Coordenação de Curso, 2002) nos quais situava as condições efetivas de disponibilidade de professores para atender este curso. Continham uma ampla descrição do curso e propostas para o seu aperfeiçoamento. Em verdade, consultando-se diversos *e-mails* da secretaria do curso e ouvindo as entrevistas colhidas dos orientadores acadêmicos (professores tutores) percebeu-se efetivamente uma demanda constante em relação ao curso. As comunidades dos Centros Associados cobravam da Universidade abertura de novas turmas.

Foram produzidos e publicados pelo NEAD/Curso, entre 1999 e 2002, 15 (quinze) fascículos referentes aos materiais didáticos (impressos) das áreas/disciplinas que integravam a matriz curricular, do Projeto Político Pedagógico (impresso e CD) e do Manual do Aluno da EAD – 2000 e 2001 (Anexo 8).

(MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p. 26-27).

A Coordenação de Curso, nos documentos pesquisados e analisados, apresentava grande preocupação pelo registro de todos os procedimentos pedagógicos e administrativos. Além dos documentos de praxe, que devem estar em qualquer curso de graduação, chegou-se ao detalhamento de se registrar e arquivar eletronicamente as mensagens eletrônicas da secretaria do curso (foram encontrados 6 volumes de relatórios do período pesquisado). O Relatório do Processo de Implantação do Curso e Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD – Volumes I, II e III (fevereiro de 2000 a março de 2001) e o Relatório do Processo de Implantação do Curso e Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD – Volumes I, II e III (março de 2001 a março de 2002) foram uma das fontes documentais que revelaram a profunda preocupação com a dinâmica, especificidade de cada um dos elementos constituintes e intervenientes do Sistema de Educação a Distância criado pelo NEAD em parceria com o Setor de Educação.

A coordenação pedagógica e administrativa, ao longo do período pesquisado, elaborava e encaminhava todos os cronogramas de curso (atualizando-os) aos Centros Associados, aos Diretores Acadêmicos, ao Setor de Educação, conforme os ofícios manuseados. Nesses cronogramas era possível identificar o Centro Associado, a data dos encontros presenciais, os horários, as disciplinas previstas, os professores ministrantes e a carga horária presencial de cada disciplina. Com isso, todos os profissionais e estudantes que atuavam na graduação poderiam se programar. Esses expedientes contribuíram para que os departamentos do Setor de Educação que atendiam à demanda de força de trabalho pudessem contemporizar a força de trabalho para atender ao ensino presencial e à educação a distância. O Curso funcionava no NEAD fisicamente e sua força de trabalho era proveniente do Setor de Educação (SETOR DE EDUCAÇÃO. Ofício n.º 58/99. Setor de Educação, 1999, p.2).

Havia também os Quadros de Orientação Acadêmica Docente a Distância¹⁵⁴ (Anexo 9) que eram elaborados pela Coordenação, com base no Cronograma de cada Centro Associado. Nesses quadros havia especificação dos meses destinados à orientação acadêmica e do respectivo dia da semana. Essas orientações ocorreriam simultaneamente à orientação acadêmica (presencial/a distância) do orientador acadêmico para o estudante no

¹⁵⁴ Ao longo do curso (período da pesquisa) foram elaborados 111 calendários de Orientação Acadêmica a Distância/Tutoria para cada disciplina ofertada, para cada Centro Associado/Turma dos respectivos Núcleos Temáticos I, II e III.

Centro Associado. Os quadros possibilitavam um acompanhamento das atividades do professor especialista e do orientador acadêmico (professor tutor), tendo em vista o número de disciplinas existentes no curso e, isso, multiplicado por Centro Associado e, ainda, porque as disciplinas eram implantadas gradualmente, o que exigia um verdadeiro controle e supervisão cerrada a fim de não se tornar um emaranhado pedagógico e administrativo.

A Coordenação de Curso realizava um trabalho¹⁵⁵ que ia além da simples coordenação pedagógica do Curso, o volume de trabalho indicava que seu papel perpassava pela instância administrativa, prática permanente, como se pôde verificar nos documentos, em relação à contratação de professores especialistas para atender às turmas nas quais as disciplinas iam sendo implantadas. A participação dos professores especialistas demandava constante negociação com os departamentos do Setor de Educação para o atendimento das turmas da EaD, a fim de manter o curso em funcionamento.

Os demais profissionais¹⁵⁶ que iriam atuar na graduação, como orientadores acadêmicos (professores tutores) nos Centros Associados eram selecionados por processos coordenados pela Coordenação de Curso por meio de editais¹⁵⁷ de seleção. Exigia-se dos candidatos formação na área da Educação, curso de Aperfeiçoamento ou Especialização em EaD (ofertado pelo NEAD). Era aplicada uma avaliação escrita e realizada uma entrevista. Pelas normas constantes nos editais, o candidato poderia orientar (tutorar), caso aprovado, até três disciplinas simultaneamente. Nesses editais ficava claro que, em caso de aprovação, o orientador acadêmico (professor tutor) se comprometeria com os pressupostos teóricos e práticos do Projeto Pedagógico do Curso.

¹⁵⁵ Entre as tarefas realizadas aparecem: solicitação de pagamento (pró-labore) dos professores especialistas ao NEAD; encaminhamento de todo o material didático (fascículos) e textos aos Centros Associados; envio e modelo de cabeçalho para as provas presenciais; envio de ofícios autorizando a aplicação dos exames presenciais pelo professor tutor; envio pelo correio das avaliações presenciais lacradas; envio das referências bibliográficas para aquisição pelo Centro Associado; acompanhamento das estudantes grávidas; agendamento de passagens junto ao Centro Associado para os deslocamentos dos professores especialistas que iriam participar dos encontros presenciais das suas respectivas disciplinas; professor efetivo que abandonou o curso (PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO/CCP. Ofício n.º 792/02. Coordenação de Curso, 2002) etc.

¹⁵⁶ Os professores especialistas que atuam no curso pertencem todos ao quadro da UFPR. Os profissionais que atuam nos Centros Associados não pertencem aos quadros da UFPR, e são contratados pelas entidades parceiras (prefeituras e entidades educacionais). Estes tutores e funcionários técnico-administrativos residem nas regiões onde estão instalados os Centros Associados (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p. 17).

¹⁵⁷ Editais n.º 001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 008, 009, 010, 011, 012, 013/01 e 001, 002, 003, 004/02.

5.5 Processo de avaliação do curso: os protagonistas

“El camino se hace al andar ”

Antonio Machado

A presente seção da pesquisa retrata a sistematização dos dados colhidos por meio entrevistas realizadas com os três grandes protagonistas do curso: professor especialista (anexo 13), orientador acadêmico (professor tutor)(Anexo 12) e estudantes (Anexo 11). Os instrumentos utilizados estão anexados ao final da Tese. A configuração textual procurou reunir as manifestações dos protagonistas, entendidos como elementos/partes do curso, que estabeleceram relações complementares e conflituosas; criaram suas identidades próprias e

de maneira dialógica influenciaram na construção da identidade do outro. A intenção foi analisar o conteúdo dessas entrevistas, uma vez que elas contribuíram ou não na avaliação do que foi concebido, organizado, planejado e implantado. É preciso estabelecer a relação entre as partes (elementos constituintes), suas características/propriedades e o todo (curso). Assim como é preciso ver o todo relacionado às partes que o constituem numa perspectiva dinâmica, ou seja, se tomar apenas um dos elementos/partes e suas características para análise isolada, não é possível perceber a (emergência) qualidade do curso.

5.5.1 Perfil do estudante do curso

Nos documentos recolhidos para a pesquisa exploratória e analítica no sentido de reconstituir, com base na fala dos estudantes, o processo de concepção, elaboração, planejamento, organização e implantação do curso (elementos e características), analisou-se um questionário (Anexo 10) que foi aplicado¹⁵⁸ pelos gestores do curso em todos os quatro centros associados em 2002. O objetivo era levantar o perfil socioeconômico e educacional do estudantes. Entendeu-se que os dados fornecidos seriam importantes para um conhecimento mais detalhado do estudante do curso. Foi possível encontrar apenas os instrumentos aplicados à turma A2 do Centro Associado de Apucarana, às turmas P1 e P2 do Centro Associado de Pato Branco e à turma T do Centro Associado de Taquara. A tabulação das questões objetivas está no anexo 10. A seguir uma síntese analítica dos dados levantados pelo questionário aplicado pela Comissão de Avaliação Institucional do Curso de Pedagogia (2002).

À época, o número de matriculados na turma A2 era de 88 estudantes (responderam 73 estudantes), P1 tinha 81 estudantes matriculados (responderam 46 estudantes), P2 tinha 83 estudantes (responderam 72 estudantes) e a turma T tinha 73 estudantes matriculados (responderam 63 estudantes).

A maioria que respondeu aos questionários aplicados pela Comissão de Avaliação Institucional do Curso de Pedagogia, atuava no Ensino Fundamental, em escolas públicas

municipais, excetuando os estudantes da rede adventista de escolas (confessionais) que estudavam nos Centros Associados de Taquara e Maringá. Eram estudantes provenientes de curso de magistério em nível médio, realizado em instituições públicas de ensino. Pôde-se traçar uma média das turmas em termos do tempo que os estudantes estavam longe dos estudos escolares, o que girava em torno de onze anos.

Três quartos dos respondentes eram pais/mães, estavam casados e residiam em casa própria, o que demonstrava que o público do curso tinha outras responsabilidades além de seus novos compromissos com a educação a distância. Analisando as quatro turmas, pode-se dizer que havia uma distribuição quase eqüitativa na renda familiar. Em torno de 20%(vinte por cento) ficavam na faixa de 2 a 3 salários mínimos; a faixa de 3 a 4 salários mínimos estava em torno de 22%(vinte e dois por cento) dos respondentes das quatro turmas; 25%(vinte e cinco por cento) estavam situados entre 4 a 5 salários mínimos e 25%(vinte e cinco por cento) declararam estar na faixa acima de 5 salários mínimos.

Os estudantes deixaram claro sua credibilidade em relação à modalidade de educação a distância uma vez que mais de setenta por cento dos respondentes das quatro turmas juntas, desejavam, após a graduação, realizar curso de pós-graduação na mesma modalidade.

Na quase unanimidade eram mulheres que realizavam o curso e, em torno de setenta e cinco por cento, média feita das quatro turmas, estavam na faixa de idade que ia de 31 a 50 anos. O que revelou que era um público adulto, com experiência de vida, que atuava nos dois turnos de trabalho da escola e com um tempo de serviço no magistério que variava de 5 a 10 anos, em torno de 26%(vinte e seis por cento) das quatro turmas que responderam a questão; de 10 a 20 anos eram 46%(quarenta e seis por cento) e de 20 a 25 anos de serviço representavam o universo das quatro turmas em torno de 12%(doze por cento) dos estudantes do curso.

Portanto, trabalhadores(as) que respondiam por parcela importante da renda familiar, com encargos profissionais de 20 (vinte) a 40 (quarenta) horas de trabalho semanais, com filhos e marido para atender, além das atividades domésticas que exercem e que representam um novo tempo de trabalho não remunerado.

¹⁵⁸ Comissão de Avaliação Institucional do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD de agosto de 2002.

5.5.2 Estudantes do curso

Os questionários desta pesquisa (Anexo 10) foram aplicados para todos os estudantes matriculados no curso e o percentual total de questionários respondidos ficou na faixa de 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes (444 estudantes = Turmas: A1, A2, P1, P2, T e M) à época da coleta dos dados (Ver Capítulo I).

Segundo os relatos dos estudantes, por meio dos questionários, eles recebiam um cronograma estabelecido pela Coordenação no qual estavam previstas as datas dos encontros presenciais de todas as disciplinas a serem desenvolvidas. Houve conceito “ótimo” entre os estudantes quanto à organização e distribuição das disciplinas ao longo do tempo, à existência de um cronograma geral para todos os Centros Associados e quanto ao calendário para as orientações presenciais e a distância (tutorias presenciais e a distância). Conforme as respostas dos estudantes: “As disciplinas eram separadas por etapas, havia calendário descritivo com datas marcadas para a tutoria, provas [...] cronograma para trabalhos [...]” (Estudante A – Centro Associado de Taquara).

Os estudantes esclareceram que nesse período as disciplinas eram muito bem trabalhadas nos encontros presenciais. “Havia um calendário, o curso era organizado, os professores transmitiam mais credibilidade e compromisso com o curso” (Estudantes A – Centro Associado de Pato Branco). Para os estudantes que realizavam o curso no Centro Associado de Maringá e Taquara, o curso foi sempre bem organizado e ao final do período presencial, eles saíam do centro associado sabendo o que aconteceria ao longo do ano letivo.

O período de 2000 a 2002 foi uma fase de aprendizado, foi o período de adaptação e adequação porque tudo era novidade, segundo os depoimentos, havia muita leitura, muitos trabalhos a serem entregues, datas a serem cumpridas, além das atividades extracurriculares.

Foi um período de adaptação e conhecimento. Era uma experiência nova e com grandes desafios. Separar tempo a cada dia para estudar e realizar os trabalhos propostos, confesso que não foi fácil. Como não tínhamos os professores tão perto, algumas vezes os textos me pareciam complicados, mas que com a ajuda

dos tutores e colegas as leituras foram ficando melhores compreendidas (Estudante A – Centro Associado de Taquara).

Tudo era novo para esses estudantes, embora professores há muitos anos na Educação Básica, não tinham adquirido o hábito da leitura, tão necessário para os estudos não-presenciais. Para alguns, a EaD parecia em princípio uma modalidade fácil de ser enfrentada em virtude das informações pejorativas e de senso comum, justas ou não, correntes entre a população e mesmo nos meios acadêmicos da Universidade. Mas para esse estudante a realidade se mostrou bem diferente:

Em relação à EaD já havia ouvido falar mas nunca iria imaginar que concluiria minha graduação desta maneira, a distância, pensei que fosse muito fácil mas a cada trabalho e avaliação pude perceber que tudo era mais sério e difícil do que imaginava [...] (Estudante B do Centro de Taquara).

Muitos choravam, sentiam dores de cabeça, tinham vontade de desistir. Mas com o passar do tempo e o suporte acadêmico (tutorial) que recebiam, as dificuldades foram sendo superadas, embora tenham deixado bem claro que sempre foi muito árduo estudar nesta modalidade.

Falando em tutores, eles estavam sempre se comunicando com a gente e orientando-nos nas atividades. Comecei este curso achando que seria fácil, mas no decorrer dos módulos percebi que não era nem um pouquinho fácil, mas que havia crescido muito depois que comecei. Ao comparar com outras colegas que freqüentam o mesmo curso no presencial, percebo que o meu curso prepara muito mais [...] (Estudante E – Centro Associado de Taquara).

Os estudantes desenvolviam suas atividades em casa, nos períodos da noite e aos finais de semana e muitas vezes pela madrugada “[...] minha rotina semanal: trabalhar dois períodos, dar atenção à família e depois realizar meus trabalhos no período da noite, longas noites e pouco sono” (Estudante A – Centro Associado de Maringá).

Como a maioria dos estudantes (professores) eram mulheres, elas tinham que organizar seus estudos a distância, reorganizar suas vidas profissionais e, sobretudo familiares. Tinham que negociar, sensibilizar seus familiares, atender aos filhos e exercer suas funções profissionais.

A necessidade de se adaptar ao processo de estudo não-presencial fez com que os estudantes criassem uma sistemática de estudo por meio de hábitos, formas e práticas diferenciadas. Era preciso anotar, selecionar, arquivar e fichar os apontamentos, a fim de não se perder no volume de material para leitura e estudo.

No local do meu estudo fixava o calendário em lugar bem visível e ia seguindo. Os materiais eram guardados em pastas por disciplina e todas as leituras foram resumidas em pequenos cadernos. Os trabalhos foram gravados em disquete e impressos. Também organizei uma pasta com os *e-mails* dos tutores e dos que enviei. Outra pasta foi para guardar as pesquisas feitas na Internet (Estudante C – Centro Associado de Taquara).

O que não existia para esses estudantes eram um local e um tempo fixos durante o ano letivo. O ato de estudar decorria da interlocução com seus materiais didáticos, dos momentos presenciais com o professor especialista, dos estudos cooperativos em grupos, por meio do suporte e orientação acadêmica (tutorial) e de um projeto pedagógico que objetivava uma formação de qualidade. Eles aprenderam a se tornar mais autônomos, mais responsáveis, mais disciplinados e mais auto-confiantes. De acordo com Okada & Almeida a:

Autonomia é uma característica de um aprendiz que vai além de seu tempo e de seu espaço. O aprendiz autônomo se envolve com o processo. Ele consegue identificar suas dificuldades e se predispõe a pensar em novas alternativas diferenciadas para seus problemas. A autonomia não surge logo no início, ela emerge no decorrer do processo [...] (2006, p.283).

Os estudantes (professores) que pertenciam à entidade Adventista tinham um cronograma dos encontros presenciais distribuídos nas férias de janeiro e julho. Então, durante quatro anos esses estudantes, praticamente, não gozaram de férias junto às suas famílias. Para aquelas que tinham filhos pequenos ou recém-nascidos, a ginástica para estudar era muito grande, realizavam as leituras com muito sacrifício. Somente depois que os filhos dormiam é que muitas estudantes começavam sua quarta jornada de trabalho: estudar.

Os programas de família eram adiados e as férias de muitos maridos foram tomadas por “mamadeiras” e fraldas, pois, enquanto suas esposas iam para o Centro

Associado (janeiro e julho) por pelo menos dez dias consecutivos para os encontros presenciais, eles ficavam em casa responsáveis pelas crianças.

No início foi um pouco difícil conciliar trabalho, casa e estudo. Estava um pouco perdida, mas fui me organizando. Porque tudo no início era novidade a cada matéria era coisa nova. Mas com a matéria da Cristina do início do curso criamos um mapa conceitual sobre o tempo. Com esse cronograma pude me organizar melhor. Nada sabia sobre a EaD (Estudante F – Turma T).

Em casa a rotina para muitos estudantes era a organização de um o roteiro para estudar. Montavam um mural de datas, de leituras e trabalhos entregues. Os textos eram lidos e sublinhados. Faziam então uma síntese dos textos por meio de elaboração escrita e entregavam o trabalho.

Fui aprendendo a usar o meu tempo e entendi como é importante cada minuto, apesar de que em algumas atividades gastei mais tempo previsto, pois ainda me sentia insegura e precisava de várias leituras para compreender os conteúdos, analisá-los e produzir minhas respostas (Estudante A – Turma A2).

Além do estudo individual que exigia muita disciplina dos estudantes, eles criaram os grupos de estudos que se organizavam em função da proximidade geográfica, por pertencerem à mesma escola onde atuavam ou por laços de amizade. Nesses encontros faziam as leituras em conjunto, discutiam e procuravam realizar as tarefas em grupo.

Todas as vezes que vinha o material nós nos organizávamos para as nossas horas de estudo. O nosso grupo era composto de cinco pessoas e nos reuníamos de duas a três vezes por semana. Não era fácil realizar as tarefas, porque trabalhamos 40 horas semanais e temos outros compromissos (Estudante B – Turma P1).

“Elaboramos em nossa cidade grupos de estudo onde nos reuníamos em dias específicos, estudávamos os textos, entrávamos em contato com os professores tutores e elaborávamos individualmente os trabalhos (...)” (Estudante – B – Turma P2).

Os grupos de estudos se tornaram elos de manutenção de muitos estudantes no curso. Esses grupos se formaram logo no início do curso e existiram até o final. Em algumas situações os estudantes do Centro Associado de Maringá reuniam-se, após os encontros presenciais, os quais costumavam chamar de “aulas”. Em grupos de estudos

retomavam os apontamentos estudados até as vinte e duas horas (Estudante A – turma M). As técnicas que eles usavam para estudar eram as mais diferenciadas possíveis. São práticas muito características de processos educativos mediatizados. “Realizávamos nossos estudos em grupo à noite todos os dias [...] era ‘sagrado’, nossa equipe reunia-se e fazíamos leitura em voz alta, anotávamos [...]” (Estudantes C – Turma A2). “As interações entre todos os participantes e entre os grupos permitem ver o todo de que se compõem as construções, as trocas, as colaborações e as produções coletivas” (OKADA & ALMEIDA, 2006, p.284).

O estudantes (professores) deram testemunho do grande esforço que fizeram para estudar num curso semi-presencial até porque a maioria no Centro Associado de Taquara, como em todos os demais, nunca havia ouvido falar de EaD. “[...] a EaD exige um esforço muito grande do aluno, é preciso ter garra e não desanimar. Aprendi e estou aprendendo muito” (Estudante A – Centro Associado de Taquara).

Interessante que a dinâmica do estudo a distância foi se tornando uma segunda natureza para os estudantes, a tal ponto que nos lugares e nos momentos que encontravam condições estavam lendo e anotando suas questões:

Para falar exatamente, às vezes, atrasava trabalhos, porém, aproveitava o banheiro, o ônibus, fila de banco, em toda e qualquer brecha, lá estava eu lendo e fazendo apontamentos. Sempre me preocupei com a qualidade, principalmente na apresentação dos trabalhos (Estudante D – Centro Associado de Taquara).

Os estudantes do centro Associado de Pato Branco ressaltaram que recebiam o material didático antes dos chamados encontros presenciais e que isso lhes possibilitava um aproveitamento nos encontros pontuais, que representavam 30% (trinta por cento) da carga horária de cada disciplina.

“Ao receber meu material didático procuro ler para que na aula presencial possa interagir com o professor sobre o assunto (Estudante – A – turma P1)”.

“Quando recebo o material antecipado faço observações nos textos do que acho mais relevante ou daquilo que não tive entendimento. Acho que agindo dessa forma o aproveitamento da aula presencial é maior” (Estudante – C- turma P2).

Esses estudantes foram aprendendo a se disciplinar frente aos estudos, construindo sua autonomia por meio da organização prévia das leituras, para os encontros presenciais. Passaram a estabelecer novos hábitos de vida para poderem estudar numa modalidade, na

qual o professor e o estudante não estão presentes cotidianamente, mas mediatizados. Como diz Assmann (2005), o aprender a aprender é uma imposição atual, sobretudo nessa modalidade. Para esse autor é importante saber perguntar, saber acessar informações e transformá-las em conhecimento. Demo ressalta que é muito difícil exercitar uma boa formação sem uma leitura permanente, sistemática (2006).

Para os estudantes, os professores especialistas de todas as áreas/disciplinas demonstraram domínio de conteúdo, aproveitamento adequado do tempo nos encontros presenciais, compromisso político-pedagógico com o curso e estabeleceram uma boa relação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática pedagógica dos estudantes, conforme a visão apresentada nos questionários abaixo relacionados. “Os professores especialistas, no início do curso, possuíam bom relacionamento com os alunos e os conteúdos foram explicados na íntegra” (Estudante - C – Turma A2).

Os gráficos abaixo relacionados retratam o levantamento feito para cada disciplina ministrada no período da pesquisa das turmas: T, M, A2, P2 e P1. A coluna vertical representa o percentual (%) do conceito “ótimo” por sub-questão. A linha horizontal representa as disciplinas. Trata-se da questão n.º 8 do questionário aplicado aos estudantes (Anexo 11).

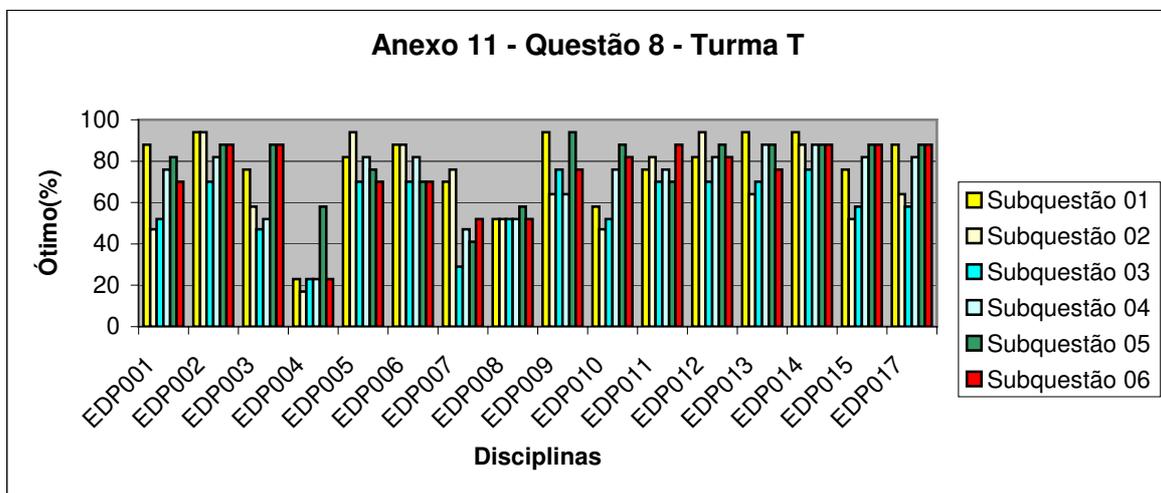


Gráfico 1 - Anexo 11 – Questão 8 – Turma T

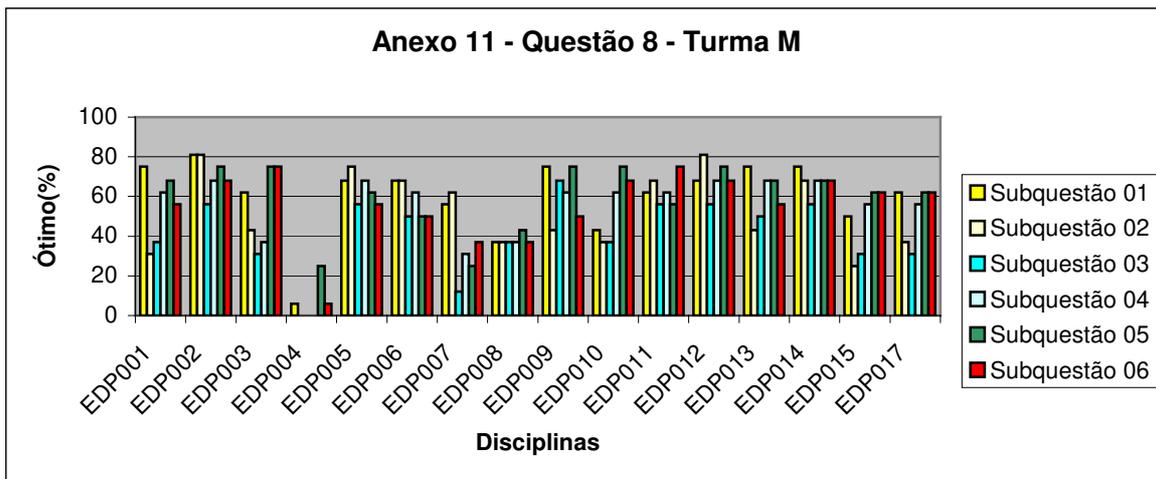


Gráfico 2 – Anexo 11 – Questão 8 – Turma M

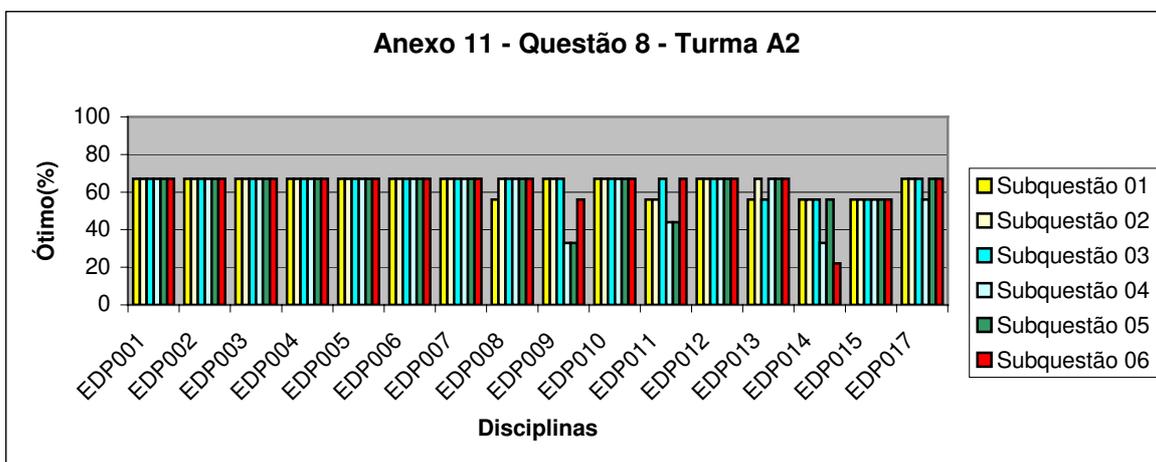


Gráfico 3 – Anexo 11 – Questão 8 – Turma A2

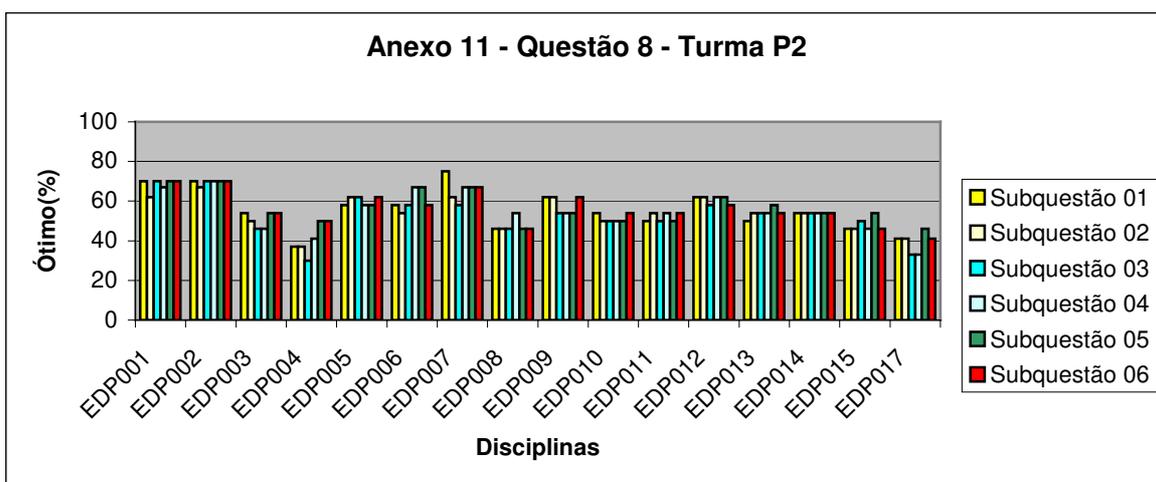


Gráfico 4 – Anexo 11 – Questão 8 – Turma P2

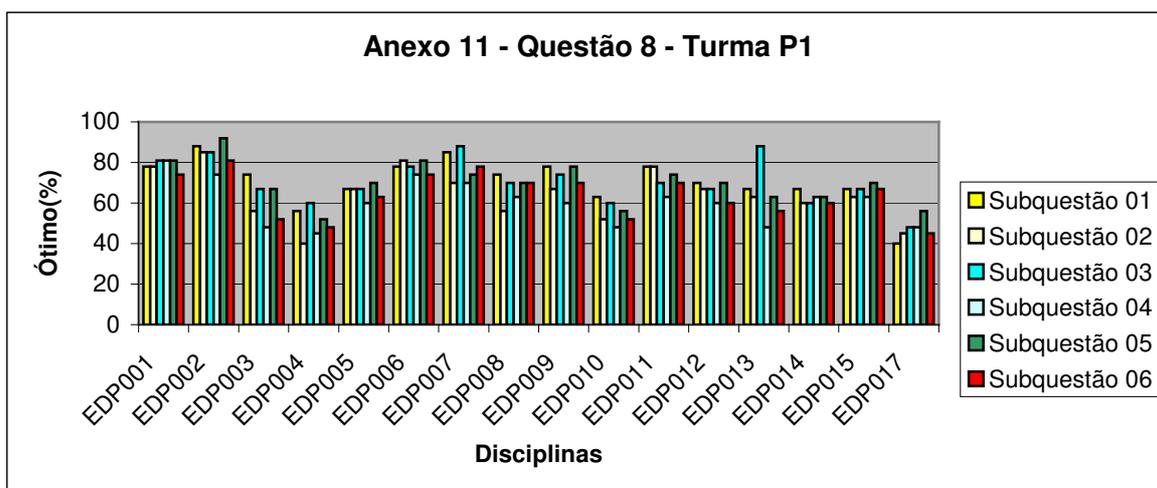


Gráfico 5 – Anexo 11 – Questão 8 – Turma P1

A amostragem da turma A1 não foi suficiente para realizar esse levantamento. Dos 48 questionários distribuídos para essa turma foram devolvidos 12 questionários e desses apenas 2 responderam as questões: 3, 4, 7, 8 e 9. Julgou-se muito pequena a amostragem para esse levantamento.

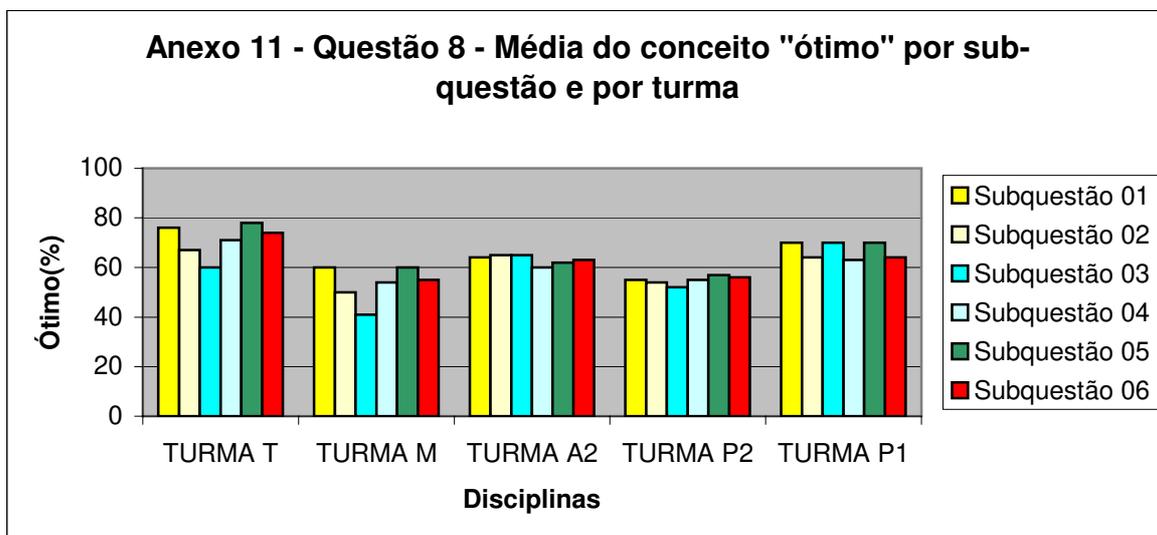


Gráfico 6 – Anexo 11 - Questão 8 – Média do conceito “ótimo” por subquestão e por turma

Ao tomar-se a média do conceito “ótimo” por subquestão, ter-se-á o seguinte resultado, conforme o gráfico 6: Anexo 11: Questão 8: **Turma T**: 1- quanto ao domínio de conteúdo: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 76% (setenta e seis por cento) dado pelos respondentes; 2 – procedimentos didático

desenvolvidos ... : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 67%(sessenta e sete por cento) dado pelos respondentes; 3 – distribuição e volume das tarefas...: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 60% (sessenta por cento) dado pelos respondentes; 4 – aproveitamento do tempo: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 71% (setenta e um por cento) dado pelos respondentes; 5 – demonstrou compromisso político-pedagógico ...: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 78% (setenta e oito por cento) dado pelos respondentes; 6 – estabeleceu a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional): A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 74% (setenta e quatro por cento) dado pelos respondentes. **Turma M:** 1 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 60% (setenta e seis por cento) dado pelos respondentes.; 2: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 50%(cinquenta por cento) dado pelos respondentes; 3 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 41% (quarenta e um por cento) dado pelos respondentes; 4 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 54% (cinquenta e quatro por cento) dado pelos respondentes; 5 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 60% (sessenta por cento) dado pelos respondentes; 6 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 55% (cinquenta e cinco por cento) dado pelos respondentes. **Turma A2:** 1 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 64% (sessenta e quatro por cento) dado pelos respondentes.; 2: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 65%(sessenta e cinco por cento) dado pelos respondentes; 3 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 65% (sessenta e cinco por cento) dado pelos respondentes; 4 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 60% (sessenta por cento) dado pelos respondentes; 5 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 62% (sessenta e dois por cento) dado pelos respondentes; 6 : A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 63% (sessenta e três por cento) dado pelos respondentes. **Turma P2:** 1: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 55% (cincoenta e cinco por cento) dado pelos respondentes; 2: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 54% (cinquenta e quatro por cento)

dados pelos respondentes; 3: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 52% (cinquenta e dois por cento) dado pelos respondentes; 4: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 55% (cinquenta e cinco por cento) dado pelos respondentes; 5: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 57% (cinquenta e sete por cento) dado pelos respondentes; 6: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 56% (cinquenta e seis por cento) dado pelos respondentes. **Turma P1:** 1: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 70% (setenta por cento) dado pelos respondentes; 2: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 64% (sessenta e quatro por cento) dado pelos respondentes; 3: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 70% (setenta por cento) dado pelos respondentes; 4: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 63% (sessenta e três por cento) dado pelos respondentes; 5: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 70% (setenta por cento) dado pelos respondentes; 6: A média obtida para o conceito “ótimo” das disciplinas ministradas foi de 64% (sessenta e quatro por cento) dado pelos respondentes.

As disciplinas de Concepção e Metodologia de Estudos em EaD I e II, conforme o relato dos estudantes, garantiram sua inserção consciente na modalidade e os ajudaram no planejamento dos estudos. A EaD I proporcionava aos estudantes que não conheciam absolutamente nada sobre os processos de educação não-presencial, o conhecimento sobre os fundamentos históricos, as características e os elementos constituintes de um sistema de EaD. Sobretudo, acolhia o estudante e proporcionava-lhe uma compreensão do projeto pedagógico do curso.

A disciplina de Concepção e Metodologia de Estudos de EaD II teve um papel muito importante na vida acadêmica desses estudantes (professores), uma vez que orientou-os na maneira de planejar e organizar os estudos; de elaborar um cronograma de atividades para o estudo; na organização do tempo; na coordenação de entrega dos trabalhos e na convivência familiar.

A disciplina de EaD II deu-me subsídios para entender a concepção técnico-metodológica do estudo em EaD, a utilização e interação dos meios tecnológicos no processo de aprendizagem. Proporcionou ainda o desenvolvimento de novas habilidades e competências para a construção do meu conhecimento (Estudante A – Turma A2).

Um estudante chegou a afirmar que decidiu que iria continuar realizando o curso depois que estudou e compreendeu que poderia se organizar de tal sorte que conseguiria estudar nessa modalidade.

As demais disciplinas foram reiteradamente ressaltadas pela contribuição à formação profissional destes estudantes. Fizeram menção às dificuldades de leitura de muitos textos indicados pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Biologia Educacional, Metodologia de Pesquisa, Políticas e Planejamento da Educação no Brasil. De maneira geral, tomando como base os relatos e os percentuais com conceito “ótimo”, os estudantes avaliaram que as disciplinas cursadas garantiram os objetivos, os princípios norteadores do curso, bem como a relação entre a teoria e a prática.

Os gráficos abaixo relacionados retratam o levantamento feito para cada disciplina ministrada no período da pesquisa da questão 3 do Anexo 11 (Entrevistas – estudantes) das turmas: T, M, A2, P2 e P1. A coluna vertical representa o percentual (%) do conceito “ótimo” por sub-questão. A linha horizontal representa as disciplinas.

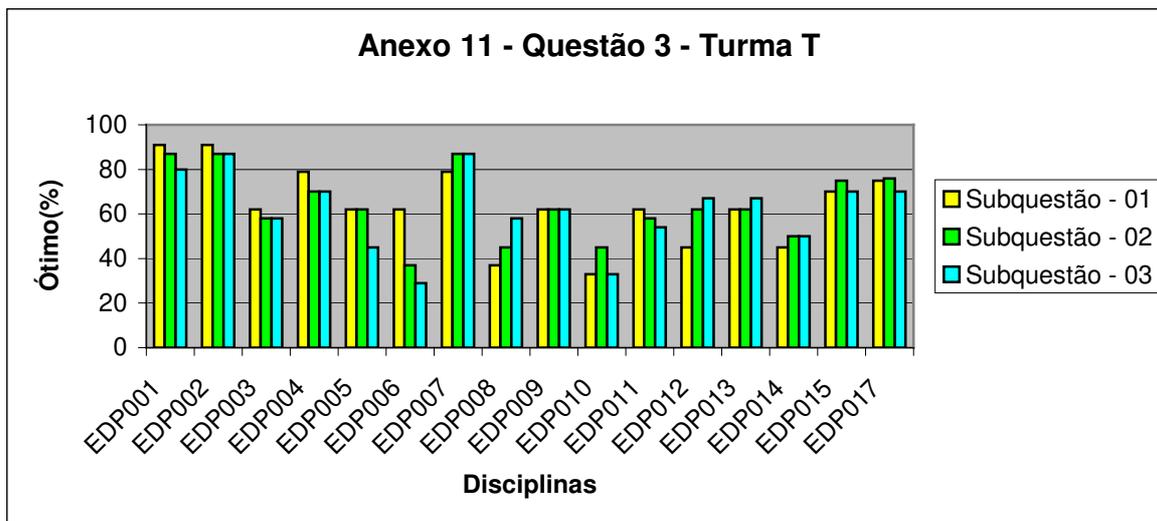


Gráfico 7 - Anexo 11 – Questão 3 – Turma T

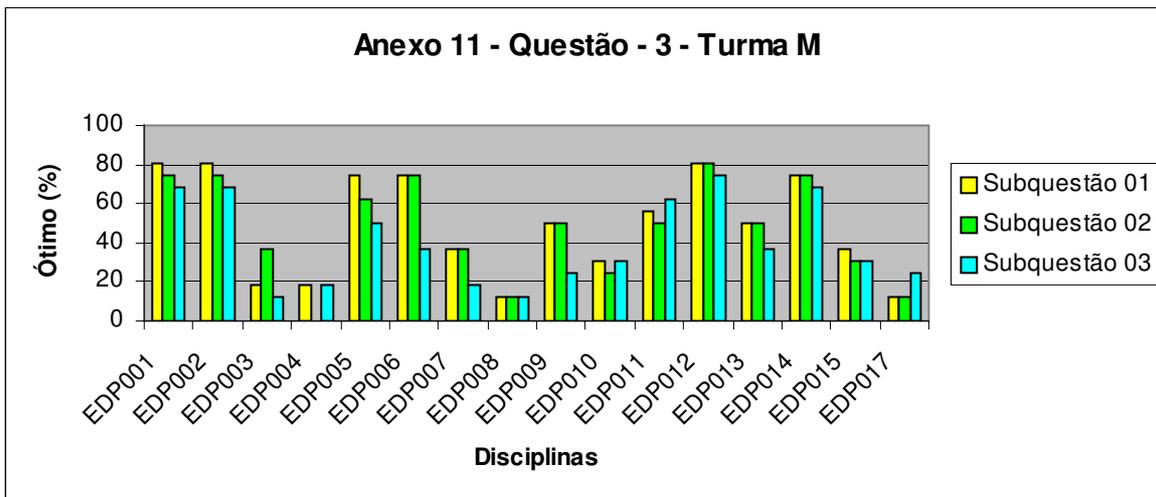


Gráfico 8 - Anexo 11 – Questão 3 – Turma M

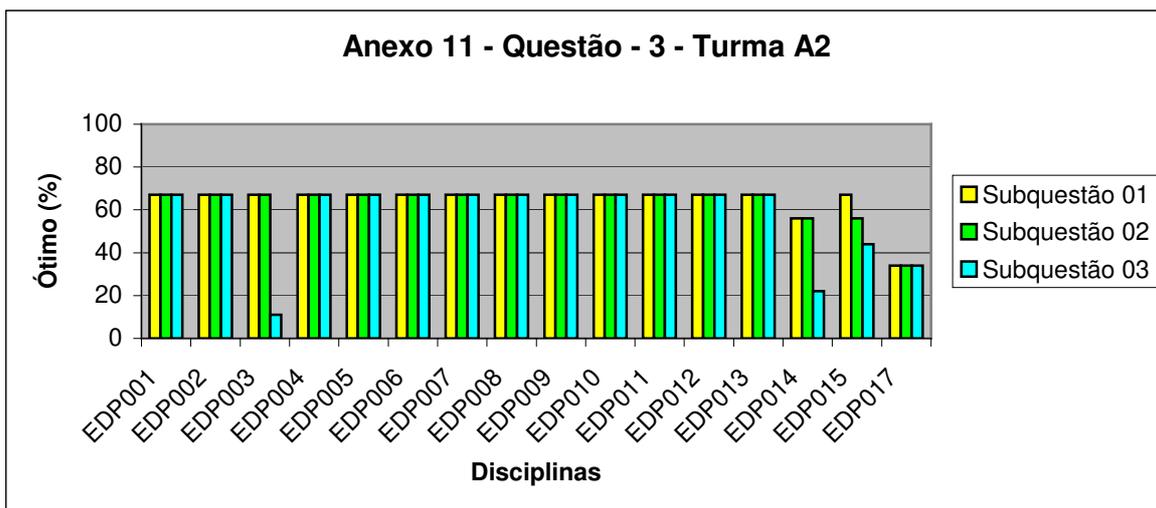


Gráfico 9 - Anexo 11 – Questão 3 – Turma A2

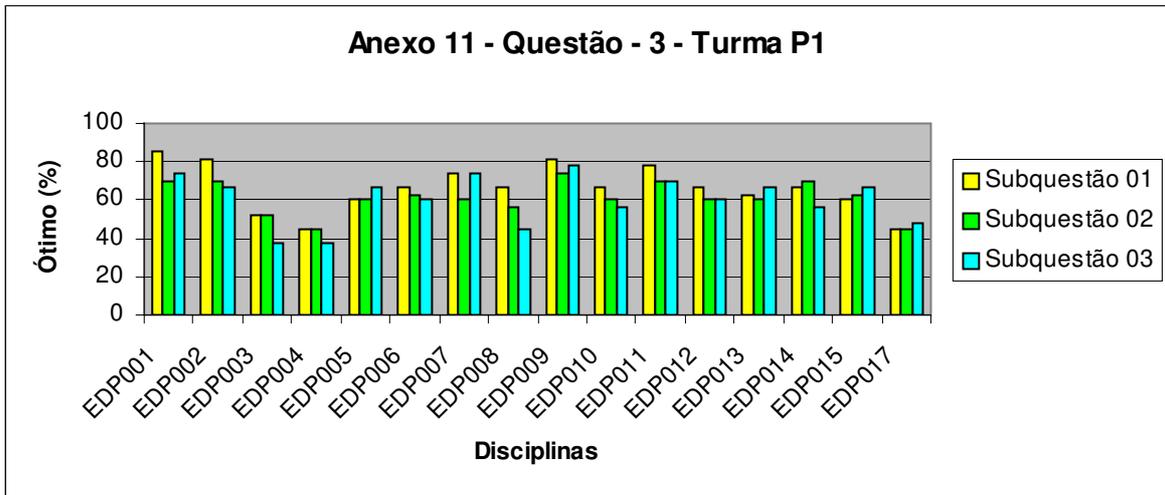


Gráfico 10 - Anexo 11 – Questão 3 – Turma P1

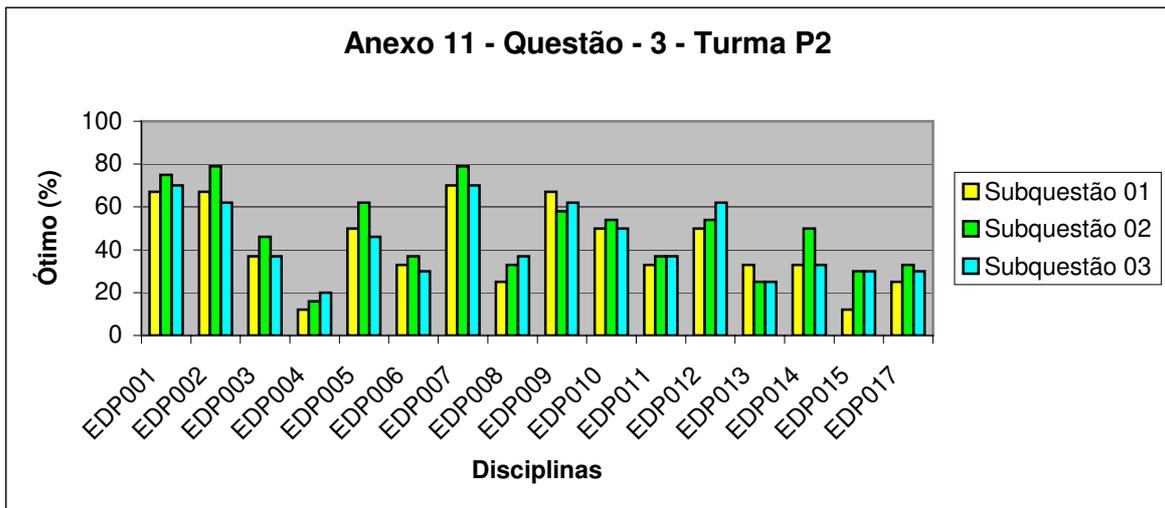


Gráfico 11 - Anexo 11 – Questão 3 – Turma P2

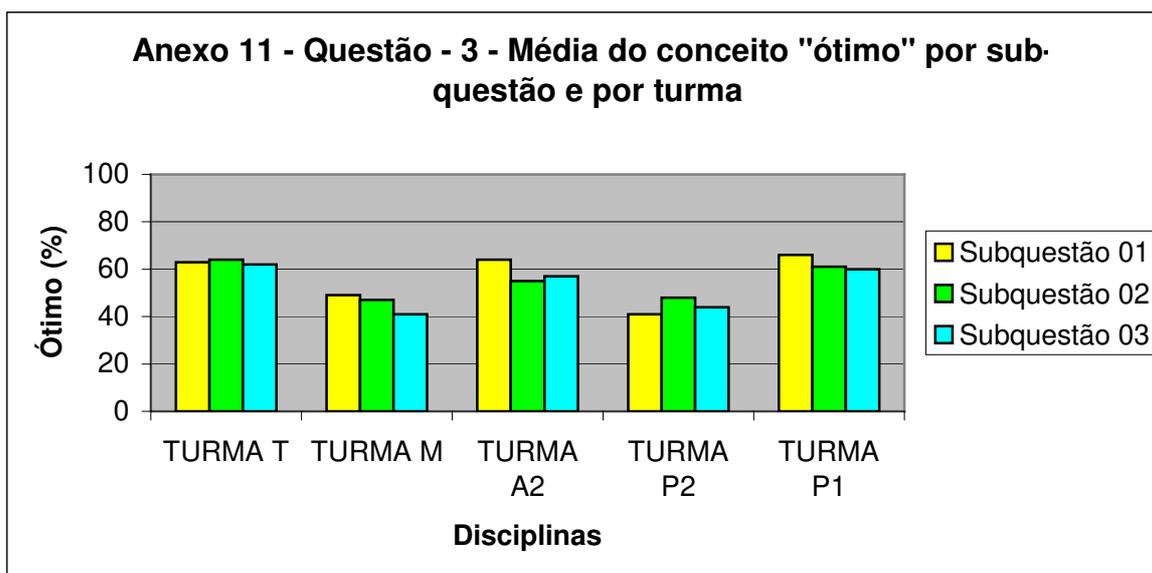


Gráfico 12 - Anexo 11 – Questão 3 – Média do conceito “ótimo” por sub-questão e por turma

Ao tomar-se a média do conceito “ótimo” por sub-questão, ter-se-á o seguinte resultado, conforme o gráfico 12: **Turma T:** Sub-questão 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 63% (sessenta e três por cento) dos respondentes; Sub-questão 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes; Sub-questão 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 62% (sessenta e dois por cento) dos respondentes; **Turma M:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 49% (quarenta e nove por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 47% (quarenta e sete por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 41% (quarenta e um por cento) dos respondentes; **Turma A2:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 55% (cinquenta e cinco por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 57% (cinquenta e sete por cento) dos respondentes; **Turma P2:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 41% (quarenta e um por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 48% (quarenta e oito por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 44% (quarenta e quatro por cento) dos respondentes; **Turma P1:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 66% (sessenta e seis por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 61% (sessenta e um por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 60% (sessenta por cento) dos respondentes.

A disciplina de Psicologia da Educação apareceu como a que mais os estudantes tiveram dificuldades no sentido de ter sido apresentada e percebida com pouca adequação à proposta do curso. Pelo menos isso foi recorrente em três turmas (M, P2 e P1). Neste caso específico percebeu-se que houve certa alteração do trabalho docente em função das mudanças que ocorreram ao longo do período de vigência dessa disciplina nas turmas (2000 a 2002), ou seja, a troca de professores especialistas, a produção do material didático da disciplina elaborada por um docente e ministrada por outro.

Embora a disciplina de Psicologia tenha tido problemas, os estudantes a indicaram¹⁵⁹ como uma das áreas de maior interesse no curso. Outros relatos revelaram a grande contribuição que deram: a Metodologia de Pesquisa em Educação e Projetos em Educação I à sua formação acadêmica e profissional.

Os seminários temáticos eram vistos como momentos de fomento de suas criatividades, momentos em que podiam vivenciar, por meio de apresentações cênicas e/ou artísticas, suas práticas docentes e, sobretudo unir a teoria estudada ao longo do Núcleo Temático I ao cotidiano escolar.

Segundo eles, além das apresentações dos próprios professores das disciplinas previstas para essa “disciplina”, eram acompanhados pelos professores especialistas no período de estudos a distância, nos projetos de grupo que seriam desenvolvidos junto à sua comunidade. Havia um empenho dos professores especialistas e todos se sentiam motivados. “Também realizamos projetos em que atuamos em realidades escolares diferentes que nos deu oportunidade de compararmos com a nossa realidade. (Estudante C – turma – T)”.

Os seminários aconteciam com a instalação de uma banca de professores de diferentes áreas (Psicologia, Filosofia e Sociologia) interagindo entre si, a fim de promoverem um trabalho interdisciplinar, de diálogo entre as áreas, tomando como ponto de partida a análise de um tema gerador que, no caso do primeiro seminário foi: escola e família. Para Fazenda (1992) apud Moraes (2004, p.205) “(...) a interdisciplinaridade não é algo que se aprende, é algo que se vive, implicando mais em uma atitude do espírito que

¹⁵⁹ Dados colhidos do Relatório da Comissão Institucional de Avaliação do Curso, realizada em 2002. As áreas de Biologia Educacional e Didática também figuram entre as que mais interesse despertaram nos cursistas, à época.

pressupõe curiosidade, abertura e intuição para a descoberta das relações existentes entre as coisas”.

Os estudantes eram divididos em grupos para apresentar e debater o entendimento a respeito do tema gerador proposto. O objetivo da proposta era complementar as disciplinas trabalhadas anteriormente. Foi um trabalho dinâmico, criativo e autônomo. “O primeiro Seminário foi realmente cheio de pompa com banda, tutores vestidos de filósofos, entrega de cartões, música ao vivo nos intervalos e turmas A1 e A2 juntas. (Estudante D – Turma A2)”.

Os seminários temáticos deram oportunidade para que todos participassem dos debates, dando opiniões, discutindo sobre o assunto, havendo muita leitura em grupo, apresentação de pontos de vistas convergentes ou divergentes e reflexão, sempre havendo a orientação de professores. (Estudante D – Turma P2).

Na disciplina de Prática de Ensino I, conforme relato dos estudantes, foram realizados projetos aplicados nas escolas onde os estudantes trabalhavam como professores da Educação Básica. Através de uma pesquisa etnográfica eles foram construindo em nível de trabalho acadêmico a identidade de sua escola com apresentação em banca e entrega de relatório.

A disciplina de Prática de Ensino consistiu na elaboração de projetos visando conhecer a sala de aula, a escola, a comunidade, traçando a identidade da escola a ser pesquisada, avaliando em que medida a realidade encontrada se aproxima daquilo que é proposto na legislação e sonhado pelos envolvidos na comunidade escolar. (Estudantes A – Turma A2).

A disciplina de Prática de Ensino I e as demais (Prática e Ensino II e III) tinham os seus 30% (trinta por cento) de encontros presenciais distribuídos em três encontros ao longo do ano. Segundo os estudantes, eles puderam aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos em suas práticas diárias e realizar registros sistemáticos dos resultados, o que lhes possibilitou a incorporação de um novo hábito: agir como professores pesquisadores (FIORENTINI, GERALDI & PEREIRA, 1998).

A Prática de Ensino I foi desenvolvida tendo por base a sala de aula observando a prática e traçando objetivos e estratégias para melhorar o trabalho junto aos alunos, diferente da Prática II e III realizadas através de pesquisas para, respectivamente, a construção de identidade da escola e a reelaboração da proposta política Pedagógica da escola (Estudante A – Turma A1).

As Práticas II e III, escaparam ao período desta pesquisa, respectivamente, mas a primeira focou no conhecimento da escola na qual atuavam os estudantes atuavam como docentes. A disciplina procurou desenvolver condições nos estudantes de construírem, em nível do pensamento, dos elementos definidores e constituintes da identidade da escola, a partir da visão dos profissionais que atuam naquela e na comunidade ao seu redor (HARACEMIV & SILVA, 2002).

E, por fim na Prática III complementando o trabalho das atividades anteriormente desenvolvidas (Prática I e II), descrevendo, analisando e reconstruindo uma proposta de aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola na qual atuavam os estudantes (HARACEMIV, SILVA & SILVA, 2003).

Para esses estudantes (professores) o fato de passarem por uma experiência (EaD) como essa, trouxe para eles novas possibilidades frente ao conhecimento. O que quer dizer que eles aprenderam a ler e a compreender o que liam. Isso lhes proporcionou uma valorização da importância da leitura e da teoria no embasamento e fundamento da sua ação didático-pedagógica, no local de trabalho: a escola. Conforme o relato de um dos orientadores acadêmicos (professor tutor) registrado no relatório da comissão verificadora do MEC:

Muitas de minhas alunas sequer tinham assistido a um filme. Tiveram que superar muitas dificuldades na interpretação de textos. Mudaram radicalmente. Eram do contra por ser do contra. As críticas eram empíricas e depois passaram a ser fundamentadas, com o curso melhorou o vocabulário, a fundamentação, tudo ficou mais rico. Passaram a escrever com mais facilidade. Sua auto-estima melhorou como profissional da educação, como indivíduo, como mãe (e pai) e cidadão” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.21).

A maioria, senão, a totalidade dos estudantes, manifestou sua insegurança, apreensão e desespero no início do percurso acadêmico. Sentiam-se desesperados diante de uma prática educativo/formativa diferente, que exigia deles uma nova postura frente ao processo de (re) construção do conhecimento.

Com o passar do tempo eles foram lendo, pesquisando e aperfeiçoando seus escritos, como relataram muito bem os orientadores acadêmicos (professores tutores). O

volume de leituras e de trabalho escrito possibilitou-lhes uma bagagem de conhecimentos que os estudantes da educação presencial não tinham¹⁶⁰.

Só quem está fazendo o curso para saber o quanto crescemos nesse período. Me sentia feliz quando minhas amigas da presencial, tanto da Federal, da PUC(PR) ou de outras instituições viam o meu material e inclusive pediam emprestado para que pudessem realizar seus trabalhos por ser de grande qualidade (Estudante C – turma T).

Para outros, o curso se tornou uma realização pessoal e um incentivo para seu crescimento profissional, conforme alude essa estudante:

[...] um desejo de futuramente cursar uma pós-graduação, para melhor desempenhar o meu papel como professora, respeitando as diferenças individuais e ajudando no crescimento de cada criança que passa pelas minhas mãos (Estudante F – Turma de T).

Havia clareza de que estar numa universidade, numa modalidade de ensino e aprendizagem mediatizados proporcionava um amadurecimento cognitivo, uma mudança de comportamento e de visão de mundo. “A visão de quem cursa uma universidade se diferencia da visão daquele profissional que parou no tempo [...]” (Estudante A – Turma - T).

Esses estudantes, apesar das dificuldades pessoais que encontravam, demonstraram um orgulho muito grande por estarem numa universidade pública federal. Era uma conquista inimaginável para a maioria que já tinha anos de trabalho na escola e estava afastada dos estudos há muito tempo, conforme percebido anteriormente. Estar num curso superior, numa instituição pública e num curso de formação de professores se constituía na maior valorização que esses profissionais da educação poderiam ter e viver.

Tenho orgulho em dizer que estudei e conclui o curso de Pedagogia a distância pela UFPR, pois sei que este não deixou nada a desejar em relação aos cursos presenciais, pelo contrário, a partir daquilo que tenho presenciado, tenho percebido que poucos alunos do presencial possuem os conhecimentos que até então tive oportunidade de adquirir na EaD (Estudantes A - Turma. A2).

¹⁶⁰ “Durante a realização do curso de pedagogia percebi que os alunos assumiram uma autonomia muito grande. Eles conseguiam fazer os seus trabalhos e a sua pesquisa de maneira independente. Nós sentimos um progresso extraordinário nos cursistas também na sua prática de sala de aula” (Relato de um orientador acadêmico. MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.21).

Além desse orgulho de serem estudantes numa instituição de ensino superior reconhecida e creditada pela sociedade, demonstravam clareza quanto ao seu *status* de acadêmico:

Para mim, não há diferença entre os alunos do presencial e nós do NEAD, pois o nosso curso é semipresencial, as nossas aulas são com professores especialistas, com Mestres e Doutores, nós não temos aulinhas de televisão e, além disso, temos uma excelente equipe de professores de apoio (professores tutores), portanto, sinto-me como qualquer acadêmico deve se sentir, sendo parte da instituição [...] (Estudantes A – Turma A1).

A academia é secularmente presencial, onde professor e estudante interagem no mesmo espaço e tempo, em suas salas de aula, em suas bibliotecas e em suas cantinas. A UFPR passava a conviver com um nova modalidade, com novas práticas educativas, o que acabava gerando algumas incompreensões:

Havia momentos que nos tratavam como alunos da Federal, em outros não fazíamos para da UFPR. Por exemplo: não pudemos votar para escolher o Reitor, não obtivemos a tão sonhada carteira de estudante de aluno da UFPR (o que exibiríamos com orgulho), isto me deixou frustrada (Estudante - M.T.R. – Turma A2).

Apesar dessa percepção, havia um Núcleo de Educação a Distância que semeava novas possibilidades de expansão do ensino superior público. Davam-se os primeiros passos internamente para se criar outra prática educativa. Conforme relato de um professor especialista: “Os alunos se mobilizam. Mandam fazer camisetas com o logo da UFPR, mochilas, etc. Eles têm orgulho de serem alunos da UFPR” MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p.21).

Embora esforços feitos pela administração do curso, durante esse período, conforme atestaram os documentos já indicados nesse capítulo, os estudantes não puderam participar do processo de eleição para a reitoria e, em 2002, para a eleição do diretor da faculdade de educação.

Os estudantes que residiam na cidade sede do curso puderam freqüentar a biblioteca da universidade em Curitiba. Os que estudavam em outros centros associados, por exemplo, Taquara, freqüentaram as bibliotecas da UFRGS, UFSM e UNISINOS no Rio Grande do Sul e os estudantes que residiam em Florianópolis (SC) usavam a biblioteca da UFSC.

O Curso, para os estudantes, trouxe às suas vidas profissionais, a fundamentação teórica necessária para intervir na prática escolar com competência política e técnica, construindo uma compreensão e uma concepção mais científica da escola e do homem que desejavam formar para a sociedade. Seus olhares passaram a enxergar para além dos muros escolares.

Este curso me possibilitou obter conhecimentos teóricos sobre diferentes autores, a utilizar a pesquisa, a relacionar e sustentar a minha prática em sala de aula com os conhecimentos teóricos que adquiri e, principalmente, aprendi a explorar o meu potencial, a criatividade e a autonomia em criar os meus próprios métodos e recursos de trabalho (Estudante – F - Turma A2).

Aprenderam a ser mais independentes, criativos, a ler mais, a ser inovadores em métodos e recursos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e prazeroso. Declararam que passaram a perceber os seus alunos e a comunidade como “peças” fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, visto que faziam educação com eles e não para eles. A EaD contribuiu no resgate da auto-estima desses profissionais, no desenvolvimento de suas potencialidades e de seu crescimento profissional e intelectual¹⁶¹. “Mudou muitas coisas, pois agora posso discutir com argumentação qualquer assunto referente à escola. Antes tinha assuntos que eu não entendia nada, não concordava com certas coisas, mas tinha que me calar por falta de argumentos” (Estudante D – Turma A1).

Uma estudante do Centro Associado de Apucarana, da turma A2, foi uma das doze classificadas num concurso promovido por uma revista de circulação nacional na área da educação, o que representou para a comunidade da escola onde atuava essa estudante, quanto para as colegas de turma, um indicador importante do que eles alcançaram, a partir de seus estudos no curso.

Foi graças ao curso que estava fazendo que me deu suporte para alcançar este prêmio que há 2 anos vinha me inscrevendo. Prêmio Professor Nota 10 – Fundação Victor Civita – Projeto Construção da Noção de Espaço. Classificado entre os 12 melhores do país (Estudante Maria do Carmo Ferro Campiolo – Rolândia – PR).

¹⁶¹ “Temos alunas que atuaram nas nossas escolas [em que tutoras são diretoras], e foi possível comprovar a relação [na prática docente] entre teoria e prática. Por termos os conhecimento do histórico destas pessoas foi possível perceber o crescimento” (Relato de um orientador acadêmico registrado no documento: MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.21).

Outra estudante da mesma turma A2, Luciana Cristina Gutierrez Vieira tirou o primeiro lugar num concurso de redação sobre Meio Ambiente, promovido pela prefeitura de Arapongas (PR) em 2001. Sueli Pinto Lemes da turma A1 ganhou o primeiro lugar com o projeto Resgate da Cidadania através da Educação Ambiental, competindo com 60 escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu (PR) em 2001 (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004).

As condições de trabalho desses estudantes (professores) foram alteradas pelas conquistas que realizaram no processo de estudos mediatizados. O fato de poderem ter contato com o conhecimento mais elaborado, mas sistematizado, oferecido pela academia, por meio da análise, da pesquisa, da comparação e da crítica tornou suas vidas profissionais mais “produtivas” no sentido de poderem ser atores conscientes de suas práticas pedagógicas. “Comecei a ver a Educação de uma outra forma e agir como conhecedora, investigadora, fazendo análise do próprio contexto escolar e propondo mudanças ao mesmo (Estudante – D – Turma P1)”.

A grande contribuição que parece recorrente nas declarações dos estudantes foi a melhoria de sua atuação como professor em sala de aula. E essa prática profissional mais qualificada veio acompanhada de uma das grandes contribuições que a academia pôde dar: aprender a pensar com método. Afirmaram ainda que podiam compreender as dimensões sociais, políticas e culturais que estavam interferindo nos processos educativos: “(...) melhorou minha prática pedagógica, compreender aspectos sociais, políticos e culturais relevantes para qualquer cidadão e poder auxiliar melhor meus alunos no que diz respeito ao trabalho docente e de gestão (Estudante F – Turma A1)”.

É na esteira desse crescimento intelectual construído por meio da formação em nível superior, que passaram a argüir com conhecimento de causa. Passaram a se sentir pessoas engajadas e seguras no trato de questões, sobretudo, educacionais.

Essa experiência como estudantes, num curso na modalidade de educação a distância, proporcionou-lhes um árduo caminho de construção intelectual. Rendeu-lhes um revigoramento de sua auto-estima. Sentiam-se capazes de enfrentar, como enfrentaram, os obstáculos da vida profissional, mas, agora, com uma base teórica e metodológica que lhes afixava maior crença em suas possibilidades e reconhecimento de seus limites, também.

Conforme depoimento dado por uma estudante à comissão verificadora do curso, percebe-se que o curso lhe proporcionou condições de refletir teoricamente sobre sua prática educativa:

Foi uma oportunidade única de fazer o curso sem me afastar de minha cidade. A gente tinha a prática, mas fazia por fazer. Mas, agora, a gente tem a teoria e sabe os porquês de se fazer de uma ou outra maneira, e de como resolver os problemas. Hoje eu sou uma professora melhor, com certeza (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p.21).

As manifestações dos estudantes, presentes nos questionários, revelaram que a comunidade no início não conhecia esse tipo de modalidade. Mas, com o tempo o próprio desempenho desses estudantes em suas escolas foi revelando a seriedade do estudo e o crescimento profissional. “Existiu muito preconceito, mas, com o passar do tempo, mudanças em nossa fala, muitos projetos sendo realizados com meus alunos, pesquisas feita na escola, maior envolvimento meu de nossos trabalhos, tudo mudou” (Estudante C – Turma A2).

Segundo a manifestação dos estudantes, os olhares dos profissionais que atuavam junto com eles em suas escolas e que, no início não davam muito crédito ao curso, acreditando ser o curso “mais fácil” e de menor qualidade, foram, gradativamente, mudando seus pontos de vistas. “Felizmente, na medida em que, o tempo foi passando, os ‘críticos’ puderam, ao mesmo tempo em que, acompanharam a minha dedicação de tempo e desprendimento exigidos, também perceberam o meu crescimento intelectual” (Estudante GBR – Turma T).

Essa percepção em relação à mudança apareceu em todos os depoimentos que puderam ser registrados, os reflexos da qualificação dos estudantes/professores foi percebido pela comunidade da escola, na atuação em sala de aula. Outro relato registrado no relatório da comissão verificadora do MEC diz:

No começo nós sentíamos um preconceito. Diziam que o ‘curso de vocês, por ser a distância, não vai ensinar nada’. Mas hoje, elas, as outras professoras da escola percebem diferente. Estamos remontando o PPP a partir do que aprendemos, e a escola agora nos procura o tempo todo (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p.20).



Foto 4 – Estudantes do curso no desfile de 7 de setembro de 2001 na cidade de Pato Branco

5.6 Processo avaliativos e aprendizagem

5.6.1 Estudante

Em verdade, as avaliações declaradas pelos estudantes correspondiam ao que estava previsto nos fascículos de cada área/disciplina e que, ao longo do curso, foi sendo estabelecido pelo Colegiado. A avaliação se dava por meio dos trabalhos feitos nos encontros presenciais, nas apresentações em grupo, nas tarefas que faziam em casa e nos exames presenciais.

A avaliação do estudante se deu por intermédio de atividades avaliativas como: exercícios e atividades sobre os textos selecionados; atividades complementares; exercícios de auto-avaliação da unidade didática e, também, com uma avaliação final da disciplina de acordo com a legislação em vigor; presencial sem consulta (Estudantes A – Turma A2).

Os estudantes criticavam essa avaliação presencial sem consulta que chamavam de tradicional, dizendo que nos encontros presenciais os professores especialistas teorizavam sobre a avaliação, sobretudo, enfatizando processos mais emancipatórios e na prática permitiam ou aplicavam avaliações tradicionais (prova). Por outro lado havia aqueles que procuravam aprofundar um pouco mais os motivos pelos quais era preciso realizar procedimentos avaliativos mais “tradicionais”, alguns entendiam como um “mal” necessário, outros entendiam que:

[...] exames presenciais apesar do desconforto que traz por ser um método tradicional os professores procuraram utilizar questões que exigiam reflexão e compreensão dos conteúdos, além de concordar que na modalidade de EAD este tipo de avaliação se faz necessária (Estudante B – Turma A2).

Esse desconforto era causado pelo clima de prova. Eles teriam que demonstrar por escrito um nível de compreensão e análise dos estudos e trabalhos realizados até então sobre a área do conhecimento. Havia toda uma ambiência que lembrava o suplício do ato de “mensurar”, de “avaliar”. As avaliações eram aplicadas pelos orientadores acadêmicos (professores tutores) das respectivas disciplinas, o que de certa forma, minimizava essa aflição.

Todavia, existia clareza de que as avaliações, levando em conta as exceções, exigiam uma grande criticidade e embasamento teórico sedimentado, compreendido, incorporado, nas quais a prática pedagógica era a referência para análise e proposições. Isso significava no entendimento dos estudantes uma mudança efetiva de comportamento, um crescimento intelectual. As provas apresentavam cunho dissertativo, analítico e interpretativo.

Alegavam, ainda, os estudantes que num processo avaliativo não caberiam provas, exames escritos sem consulta. Entendiam como velhas práticas avaliativas trazidas da educação presencial e, em flagrante contradição com o discurso que se fazia nos encontros presenciais.

Por outro lado, para outros estudantes, esse momento de avaliação presencial sem consulta traduzia-se, numa forma, naquele momento, na única maneira de se garantir a respeitabilidade do curso pelas comunidades interna e externa. “[...] é uma mostra da seriedade do curso e embasado no sistema EaD, o estudante só tem duas opções: a primeira estudar e estudar o que resulta em aprendizagem, ou então, o estudante sai de vez do sistema e vai para uma faculdade presencial onde o professor é o responsável direto pelo aprendizado do aluno” (Estudante C – Turma P2).

É evidente que a fala do estudante acaba colocando na atuação do docente da educação presencial o “poder” de fazer o cursista aprender, o que não é real. A diferença que se pode notar entre uma modalidade e outra são os meios e as metodologias usadas para desencadear o processo de (re) construção do conhecimento e o comprometimento em ambas as modalidades do estudante e do docente.

Sem dúvida que a figura do docente em sala de aula pode ter esse papel “desencadeador”, sobretudo para as gerações mais novas, pelo domínio intelectual do conteúdo que ministra, pela capacidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática, pela habilidade de comunicação, pela competência em sensibilizar seus estudantes em relação à temática, pela capacidade de demonstrar a necessidade de recorrerem à pesquisa, pelo exemplo demonstrado de ser um eterno curioso etc. Mas também pode ocorrer o contrário.

É importante deixar claro que se aprende quando se age sobre o conhecimento, conforme Demo: “[...] aprender é ação do sujeito, o individuo aprende por força das ações que ele mesmo pratica [...] Educação a distância não pode ser outra maneira de ensinar, mas oportunidade renovada e potencializada de educar, conhecer, aprender” (2006, p.104)

A mudança de professor especialista que ocorreu na disciplina de Psicologia, segundo eles, acarretou transtornos porque o professor substituto que aplicava as avaliações, desconhecia ou não tinha vivido o processo anterior desses estudantes. A troca ou a alteração de qualquer profissional, sobretudo, num sistema complexo e dinâmico como a EaD, acarreta ao processo de aprendizagem do estudante alguns inconvenientes como: descontinuidade, insegurança, alteração de cronograma; problemas de interação com o orientador acadêmico (professor tutor) etc. Mesmo porque esses “novos” professores estabeleciam critérios e correções diferentes daquelas acordadas nos períodos anteriores. Essa não foi uma situação recorrente nas demais disciplinas.

Não é objeto desta pesquisa a discussão sobre as teorias da aprendizagem na EaD, o que se constituiria numa outra tese, porém, a experiência e a pesquisa ensinaram que o processo de aprendizagem é um fenômeno complexo, cujos fatores de todas as dimensões concorrem para o processo. Aprender é uma caminhada que envolve o ser humano em suas disponibilidades bio-físico-químicas, seu entorno, sua história de vida, seu imaginário, seus desejos, suas representações, suas identificações, suas frustrações. É um *modus continuum* em que há um diálogo entre o sujeito e seu objeto, há uma dialógica, uma contradição, uma (re) apropriação. É um trabalho de profunda intimidade, de disciplina e vontade.

Já fiz uma faculdade presencial e posso afirmar por experiência que estou aprendendo muito mais a distância porque na presencial o professor passa tudo mastigado para os alunos e na distância ‘você’ tem que estudar, pesquisar e a aquisição de conhecimento é maior (Estudante D – Turma P2).

Os estudantes aprenderam, conforme seus testemunhos e vivências por meio da leitura e da realização dos trabalhos, das pesquisas¹⁶² que tiveram que realizar, dos projetos que tiveram que desenvolver em suas escolas. Eles tinham um volume muito grande de atividades previstas nos fascículos e isto somado ao número imenso de disciplinas a serem cursadas. “Acredito que a aprendizagem em EAD é muito boa, pois o aluno precisa se esforçar para aprender, ler os textos, compreender o conteúdo e mudar seus hábitos de estudo e de prática escolar” (Estudantes E – Turma P2).

Para os estudantes que freqüentavam o curso nos Centros Associados de Taquara e Maringá as avaliações presenciais se davam com intervalos mais longos, o que acarretava dificuldades na “retomada” dos conteúdos que seriam “cobrados” nos exames.

O processo de estudo a distância, a orientação e o acompanhamento acadêmico (tutorial) e os encontros presenciais, no seu conjunto, garantiram que eles alcançassem um nível de autonomia e conhecimento, como exemplificado a seguir:

Posso discutir os problemas educacionais, participar mais na atuação dos projetos em nossa escola, argumentando e defendendo minhas próprias idéias. Consegui ter referencial teórico para embasar a minha prática, modificando onde percebia que estava inadequado (Estudante B – Turma P1).

¹⁶² “O que mudou foi a questão da pesquisa. Nós não éramos acostumadas a lidar com a pesquisa, com a produção científica. Isto mudou muito, para melhor” Relato de uma estudante registrado no documento: MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.20).

5.6.2 Orientador acadêmico (professor tutor)

Um dos principais processos que pode atestar a qualidade do curso é o processo de avaliação e de aprendizagem do estudante na ótica dos entrevistados. A aprendizagem era aferida formalmente pelos trabalhos, pesquisas e exames presenciais, os quais geravam uma nota que atendia à lógica da mensurabilidade e aquisição de conhecimentos. Os trabalhos tinham peso seis e os exames presenciais peso quatro. O que revelava uma preocupação com o processo de (re)construção do conhecimento ao longo das atividades previstas para o estudante. A avaliação presencial constituía um momento de síntese, de reflexão de elaboração intelectual. “Foi muito sofrido. Era uma choradeira na sala [...] Isso foi no início” (Orientador acadêmico – L – Centro Associado de Apucarana).

Mas os relatos das falas desses orientadores acadêmicos (professores tutores) atestaram situações comprobatórias de que o estudante estava, gradativamente, construindo seu processo de apropriação e de compreensão das categorias básicas de análise do conhecimento científico, a fim de poder se tornar e/ou de edificar uma inicial e firme autonomia intelectual, objetivo de qualquer graduação em nível superior.

Suas falas indicavam que a mudança de comportamento era a primeira sinalização de que havia em curso um processo de aprendizagem, de construção, de (re)elaboração daquilo que traziam de suas práticas educativas com as discussões e estudos “teóricos” que faziam nos momentos presenciais e a distância.

Os estudantes começavam cada vez mais a questionar os conteúdos ministrados nos encontros presenciais. Procuravam com maior frequência a orientação acadêmica (tutoria) a distância. Citavam autores com segurança, o que indicava que tinham lido e estudado. Não falavam no início do curso, mas ao final estavam mais seguros de suas argumentações. A produção escrita era também um dado da evolução intelectual dos estudantes, embora fosse possível perceber quando o estudante copiava literalmente o trabalho do colega ou de algum autor e quando o texto era original:

Sempre há uma tendência a copiar do outro, mas com o passar do tempo o aluno vai se tornando mais confiante, sobre sua produção. Agora ele consegue ter clareza, aquilo que é do autor e o que é dele. No segundo núcleo temático os

alunos já demonstraram amadurecimento (Orientador acadêmico – M – Centro Associado de Maringá).

Nos estudos a distância o estudante tem de buscar muitas fontes de leitura, trabalhar em grupo, trocar idéias e opiniões com outros colegas, com isso todos se fortalecem e se ajudam mutuamente.

Os primeiros trabalhos escritos por elas eram pobres. Hoje o vocabulário é muito maior. Sou colega de muitas delas. A prática pedagógica delas mudou muito. Eles escrevem muito bem. Sua criatividade melhorou. Elas eram sempre do contra, hoje elas têm fundamentação (Orientador acadêmico – A – Centro Associado de Pato Branco).

Como já foi mencionado, anteriormente, muitos orientadores acadêmicos (professores tutores) eram colegas de trabalho de alguns estudantes e puderam testemunhar uma mudança na postura política, na prática de sala de aula e na abordagem mais científica das questões educacionais.

As diretoras comentam a diferença de postura desses professores (Professor tutor – N – centro Associado de Pato Branco). (...) quando eles começaram a colocar em prática o que estavam aprendendo aqui (...) recebemos até elogios dos municípios. (Orientador acadêmico – D – Centro Associado de Apucarana).

Um fato revelador da qualidade do curso podia ser visto também, conforme o relato dos entrevistados, no número de estudantes que passaram em concurso público em seus municípios de origem. Alguns se destacavam pela colocação que obtinham. “As melhores notas do concurso público para professores da rede municipal de Arapongas (PR) foram das alunas da EaD” (Orientador Acadêmico – MR – Centro Associado de Apucarana).

5.6.3 Professor especialista

Para o professor especialista as avaliações eram feitas por meio de trabalhos, pesquisas e exames presenciais sem consulta. Essas avaliações presenciais, segundo os docentes tinham um caráter promotor e não classificador. “A avaliação é um processo. Se o

aluno vem com conteúdo construído [...] a preocupação não era avaliar dados, mensurar as coisas, mas era um momento reflexivo/analítico e crítico (Professor especialista C)”.

A avaliação presencial constituía um momento de sistematização individual do estudante e dava ao curso uma credibilidade perante o descrédito de uma parte da comunidade acadêmica e da população que o analisava por um prisma de curso “walita”, pelo menos no início de sua implantação, como asseveraram os professores, orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes. “Visava tornar mais séria a avaliação. Comprovar que os alunos estavam aprendendo e apreendendo o conhecimento (Professor especialista W)”.

Os professores especialistas deixaram claro que muitos estudantes demonstraram que aprendiam pelas inúmeras oportunidades vivenciadas nos encontros presenciais (2.º momento presencial, geralmente) quando de seus questionamentos, de suas argumentações, pelo relato dos orientadores acadêmicos (professores tutores) ou pelas avaliações presenciais sem consulta que eles corrigiam como parte de suas atribuições, conforme o Projeto Pedagógico do Curso.

Para a professor especialista M, as evidências do progresso dos estudantes e por extensão, de sua aprendizagem, de sua incorporação e (re)construção do conhecimento poderiam ser demonstradas pela: sistematização que os estudantes conseguiam fazer (não todos) nos trabalhos feitos a distância e nas avaliações presenciais; pelos textos escritos nas avaliações presenciais e a forma progressivamente melhorada, mais clara, mais coerente; nos momentos presenciais, percebia-se o nível das discussões e dos diálogos, bem como no Seminário Temático I que foi momento de síntese dos conteúdos trabalhados no Núcleo Temático II.

Sua postura mais investigativa, mas questionadora, suas arguições mais fundamentadas sinalizavam que os estudos mediatizados específicos do curso estavam fazendo seu efeito. “A maioria ali estava ligada ao mundo do trabalho. Me parecia que os alunos estavam aprendendo, ao ponto que eles chegaram ... era significativo, a problematizar no segundo encontro presencial da disciplina” (Professor especialista S).

Embora fossem estudantes/professores com uma grande dificuldade de compreensão, muitas vezes de conceitos e categorias teóricas, tinham uma característica

que os diferenciava dos demais estudantes do presencial. Os docentes percebiam neles a força de vontade e o empenho em todas as disciplinas.

A professora CL atuou em todas as turmas do curso e no primeiro momento: “[...] fazia uma avaliação diagnóstica. No segundo momento eu percebia um nível de compreensão mais elaborado na fala dos alunos e na prova. Nesse presencial nós percebíamos seu progresso”. Essa mesma docente contou que aplicou a mesma avaliação para os estudantes da EaD e para os da educação presencial. Ela lecionava para as duas graduações. Segundo ela, os estudantes da EaD saíram-se melhores. “Em relação às turmas do presencial na média geral você tinha um esforço maior, havia um empenho. Só poderia provar pelos trabalhos e pelas provas” (Professor especialista A).

Outro docente ao reconhecer o aprendizado dos estudantes nessa modalidade, ressaltou com bastante propriedade que havia um percentual de estudantes repetindo o discurso do docente para passar de ano. O que segunda ela, acontece na educação presencial. Mas, havia um percentual menor que mostrava ter aprendido. Ela disse: “Me convenci de que essa modalidade é possível de ser usada na formação em serviço (Professora especialista AG)”.

Esse processo de estudos não presencial levou os estudantes à criação de uma cultura solidária uns com os outros. Nos encontros presenciais constatava-se pelas dinâmicas, pelos trabalhos em grupo uma atitude cooperativa, de solidariedade e de compartilhamento daquilo que estavam estudando.

5.7 Material didático da EaD

5.7.1 Estudante

O material didático na apreciação dos estudantes apresentou-se com ótima qualidade na linguagem, na clareza e nas indicações de referências bibliográficas e textos complementares. Houve unanimidade em relação à carência de indicações de *site* e vídeos nos fascículos. Nos questionários respondidos pelos estudantes, observou-se que a

disciplina de Psicologia da Educação não obteve altos índices de satisfação, embora como já foi dito, houvesse muito interesse por essa área de conhecimento.

Outros materiais atendiam às demandas de um estudante que só teria, em muitos momentos, o texto como seu interlocutor. Para esse estudante:

O material didático utilizado nas duas disciplinas (EaD I e II) pareciam ser o próprio professor falando conosco, lembro-me de um trecho em que estava cansada e pensei em pular algumas páginas por coincidência abri num trecho à frente que dizia mais ou menos assim se você deixou de ler as páginas anteriores, retome-as pois trazem algo importante. Pareceu-me que o professor estivesse junto comigo naquele momento e retomei a leitura com mais entusiasmo (Estudante A – Turma A2).

Os materiais didáticos impressos, de uma forma ou de outra, acompanhavam as estrutura definida pelo documento “Modelo para Elaboração do Material Didático” da Coordenação de Curso em (2000, p.8), na qual havia um texto introdutório, escrito pelo autor, e na seqüência, a seleção dos autores ou textos mais acadêmicos que seriam lidos pelos estudantes.

Evidentemente nenhum material, nesse período do curso, tinha gráficos, figuras, fotos ou diagramações que exigissem um custo maior na sua produção. O único material didático, publicado em 2002, contendo poucas fotos em preto e branco e em cores foi o da disciplina de Concepção e Metodologia do Ensino de Artes (disciplina que entrou em vigência no ano de 2003).

Os gráficos abaixo representam o levantamento feito junto aos estudantes por meio do questionário (Anexo 11). A questão n.º 4 foi dividida em 9 sub-questões para cada disciplina ministrada no período. Na coluna vertical aparecem os percentuais (%) do conceito “ótimo” e na horizontal as disciplinas.

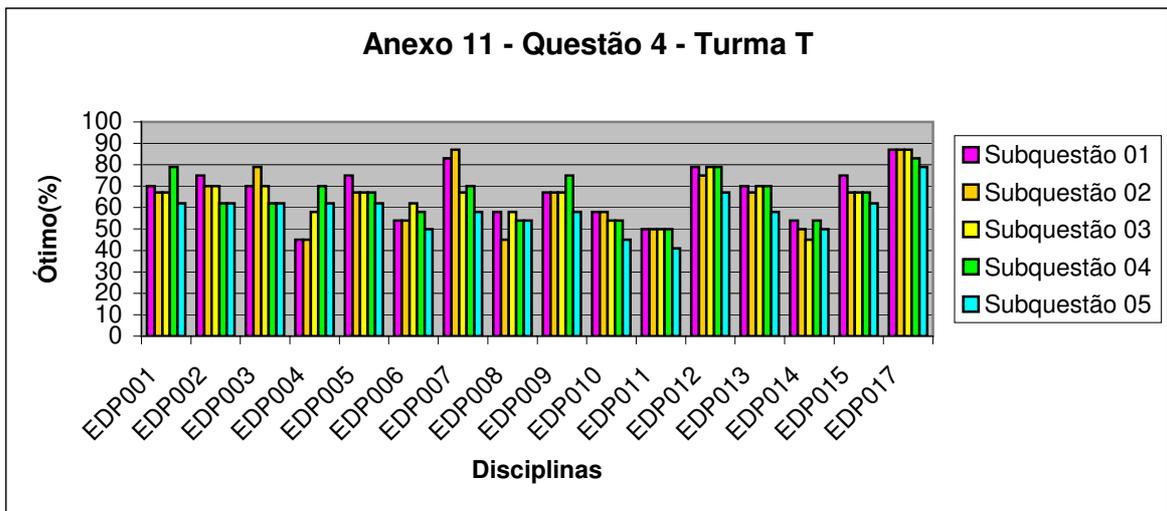


Gráfico 13 – Anexo 11 – Questão 4 (1, 2, 3,4, 5) – Turma T

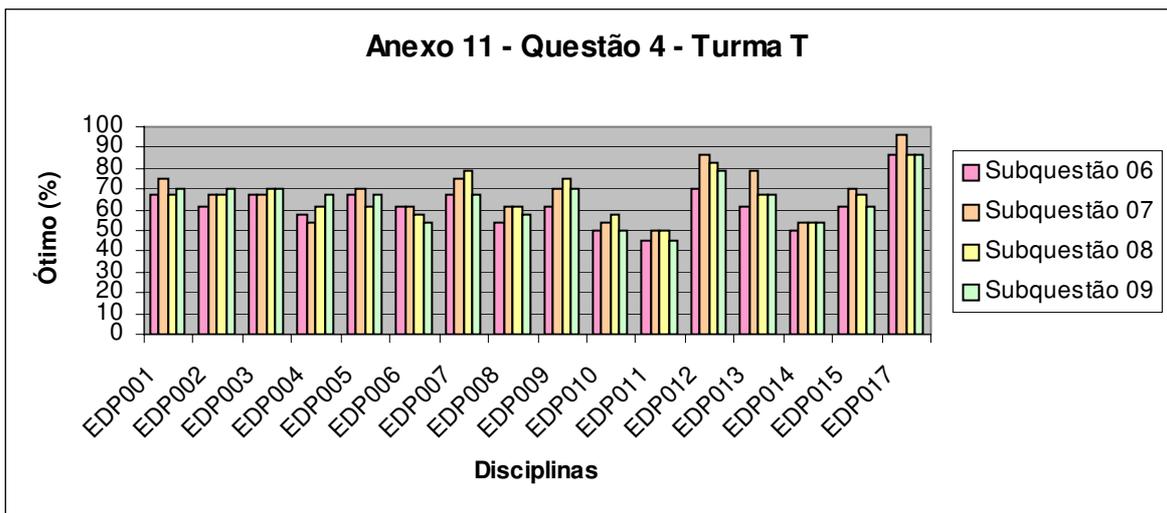


Gráfico 14 – Anexo 11 – Questão 4 (6, 7, 8, 9) – Turma T

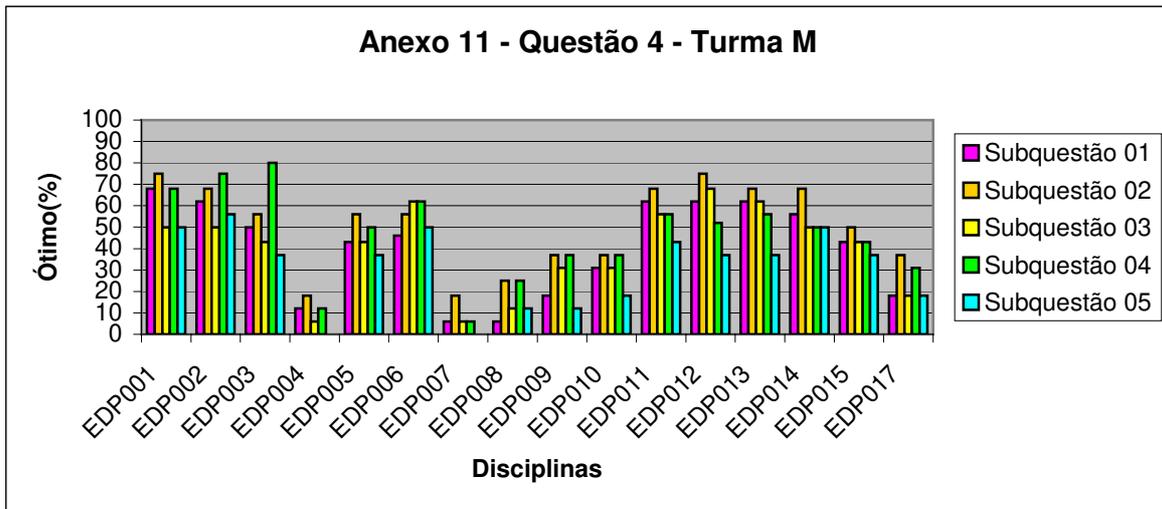


Gráfico 15 – Anexo 11 – Questão 4 (1, 2, 3,4, 5) – Turma M

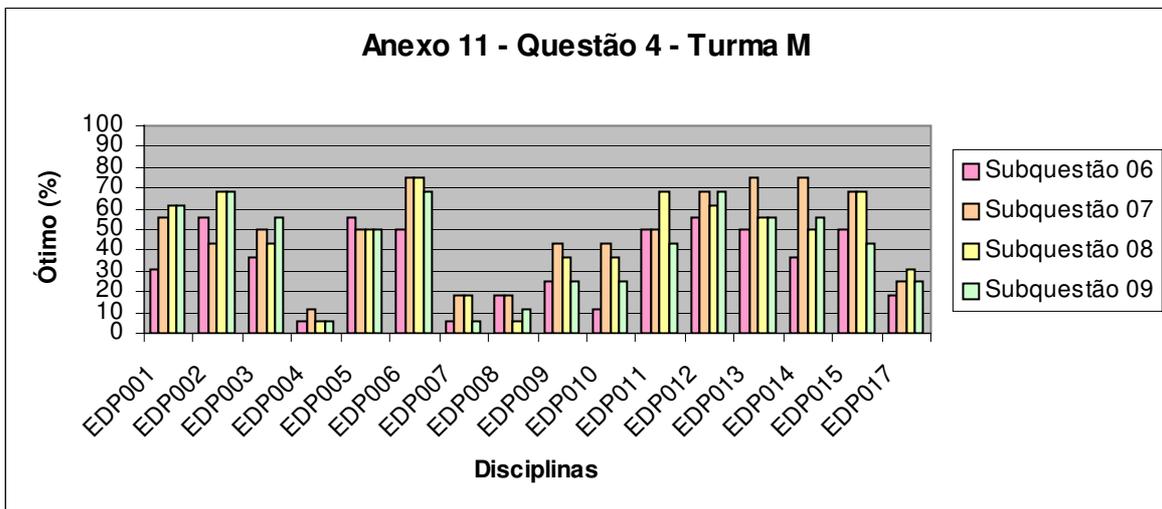


Gráfico 16 – Anexo 11 – Questão 4 (6, 7, 8, 9) – Turma M

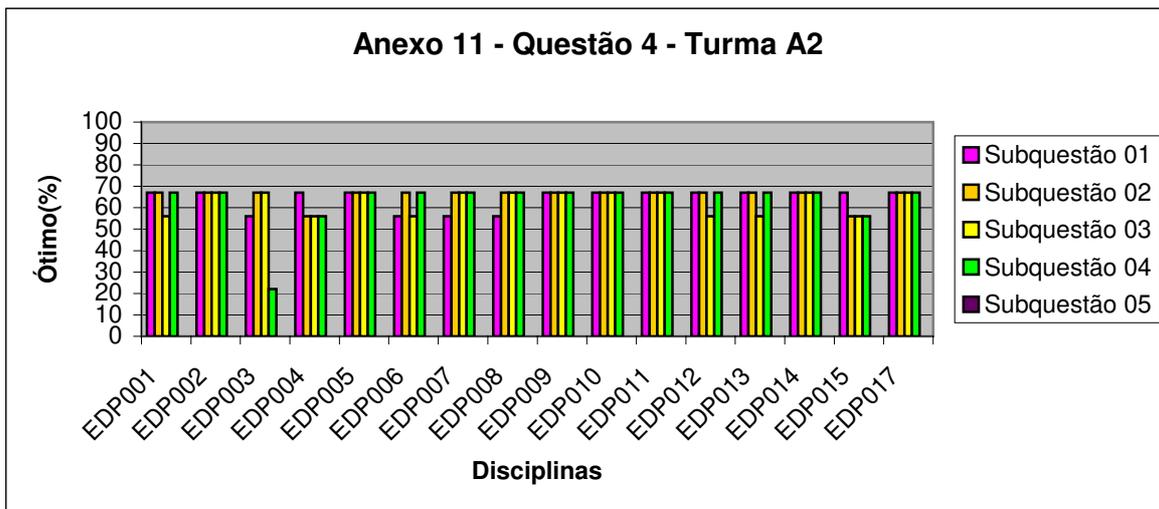


Gráfico 17 – Anexo 11 – Questão 4 (1, 2, 3,4, 5) – Turma A2

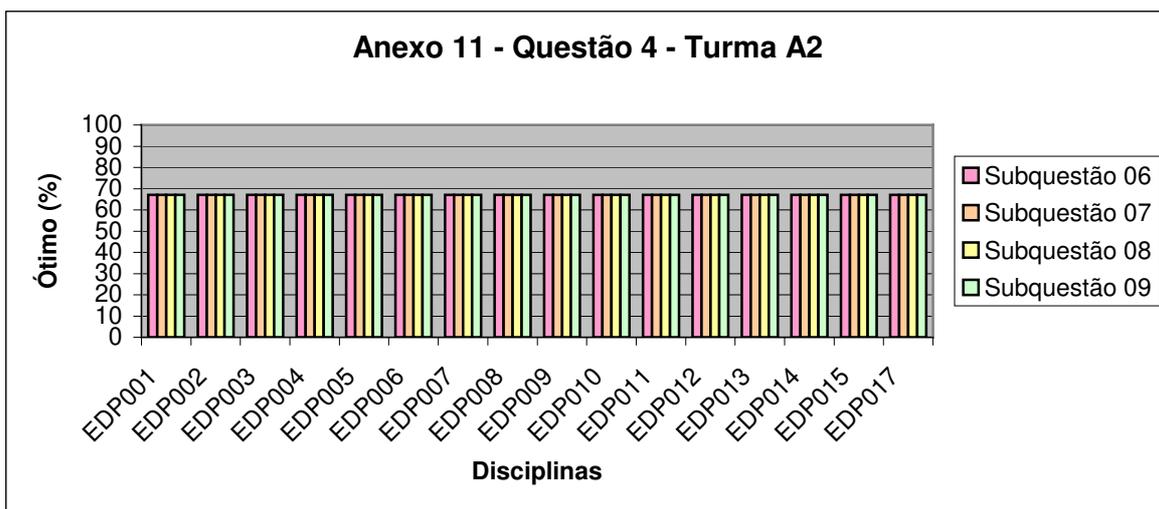


Gráfico 18 – Anexo 11 – Questão 4 (6, 7, 8, 9) – Turma A2

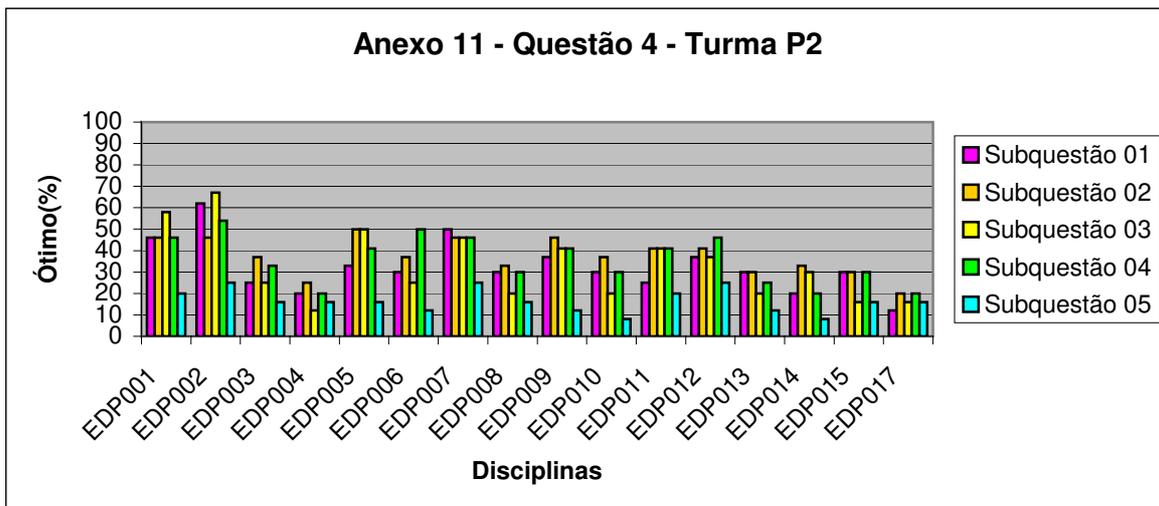


Gráfico 19 – Anexo 11 – Questão 4 (1, 2, 3,4, 5) – Turma P2

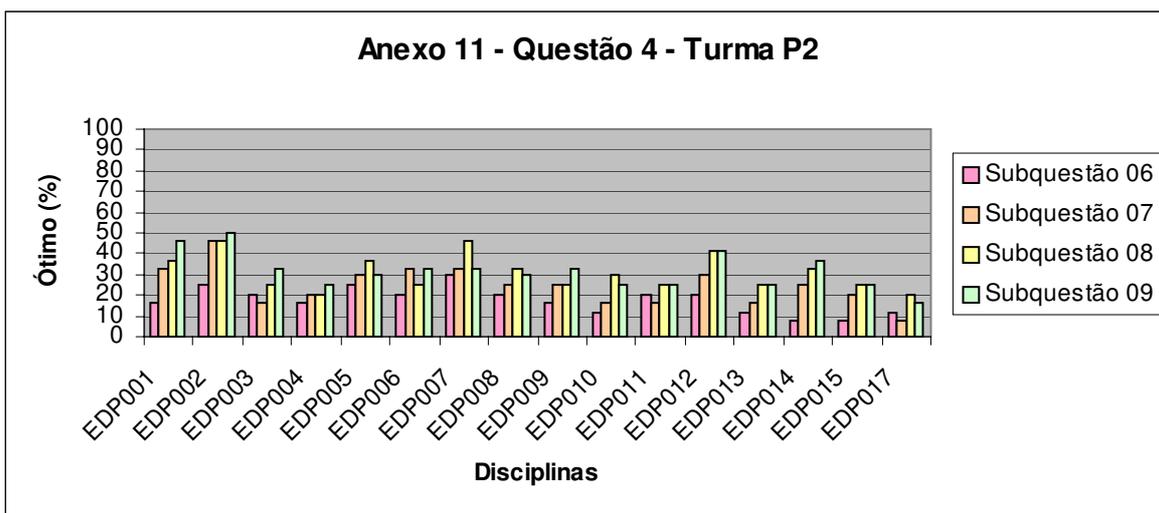


Gráfico 20 – Anexo 11 – Questão 4 (6,7,8,9) – Turma P2

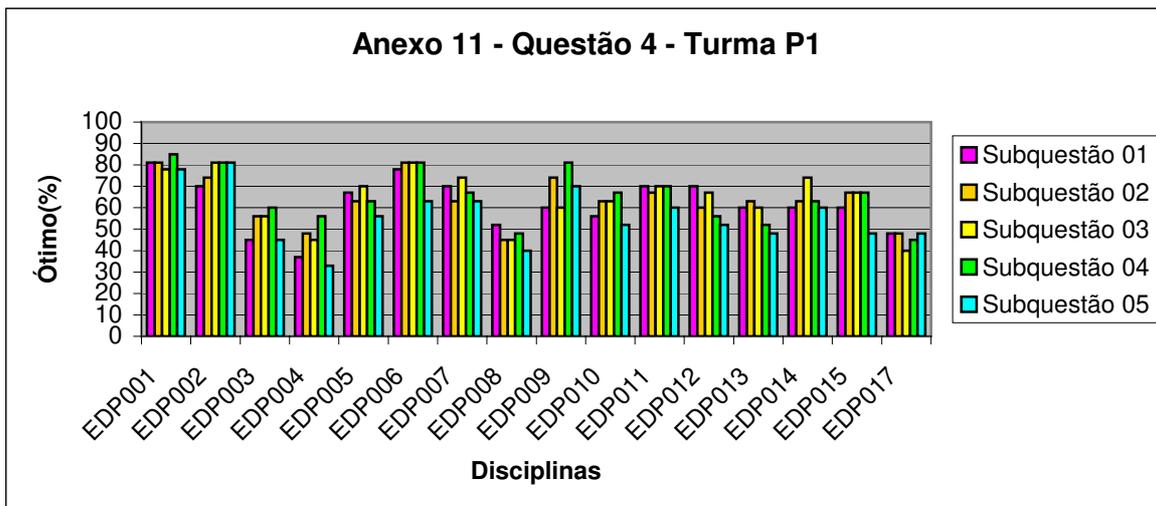


Gráfico 21 – Anexo 11 – Questão 4 (1, 2, 3,4, 5) – Turma P1

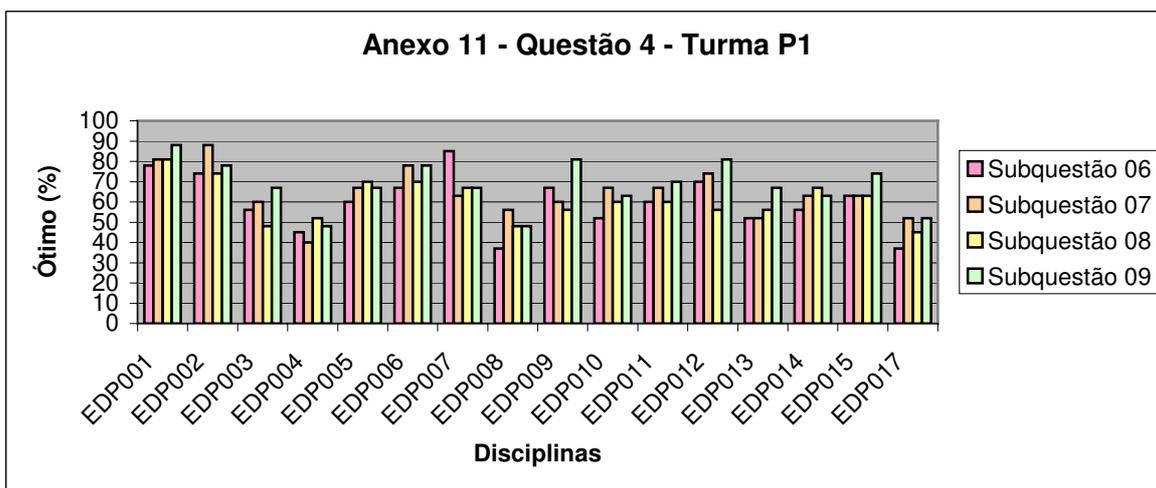


Gráfico 22 – Anexo 11 – Questão 4 (6,7,8,9) – Turma P1

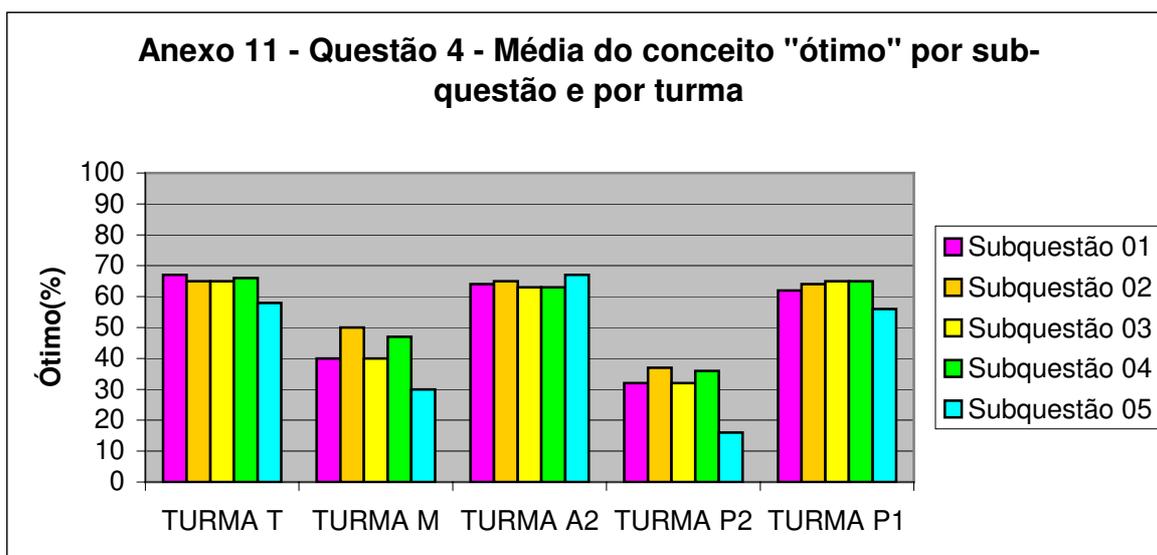


Gráfico 23 – Anexo 11 – Questão 4 – Média do conceito “ótimo” por sub-questão e por turma

Ao tomar-se a média do conceito “ótimo” por sub-questão 1, 2, 3, 4 e 5 da questão 4, ter-se-á o seguinte resultado, conforme o gráfico 23: **Turma T**: 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 66% (sessenta e seis por cento) dos respondentes; 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 58% (cinquenta e oito por cento) dos respondentes; **Turma M**: 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 40% (quarenta por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 50% (cinquenta por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 40% (quarenta por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 47% (quarenta e sete por cento) dos respondentes; 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 30% (trinta por cento) dos respondentes; **Turma A2**: 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 63% (sessenta e três por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 63% (sessenta e três por cento) dos respondentes; 5: Não houve resposta; **Turma P2**: 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 32% (trinta e dois por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 37% (trinta e sete por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 32% (trinta e dois por

cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 36% (trinta e seis por cento) dos respondentes; 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 16% (dezesseis por cento) dos respondentes; 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 17% (dezesete por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 25% (vinte e cinco por cento) dos respondentes; 8: O conceito “ótimo” foi escolhido por 30% (trinta por cento) dos respondentes; 9: O conceito “ótimo” foi escolhido por 32% (trinta e dois por cento) dos respondentes. **Turma P1:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 62% (sessenta e dois por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 56% (cinquenta e seis por cento) dos respondentes;

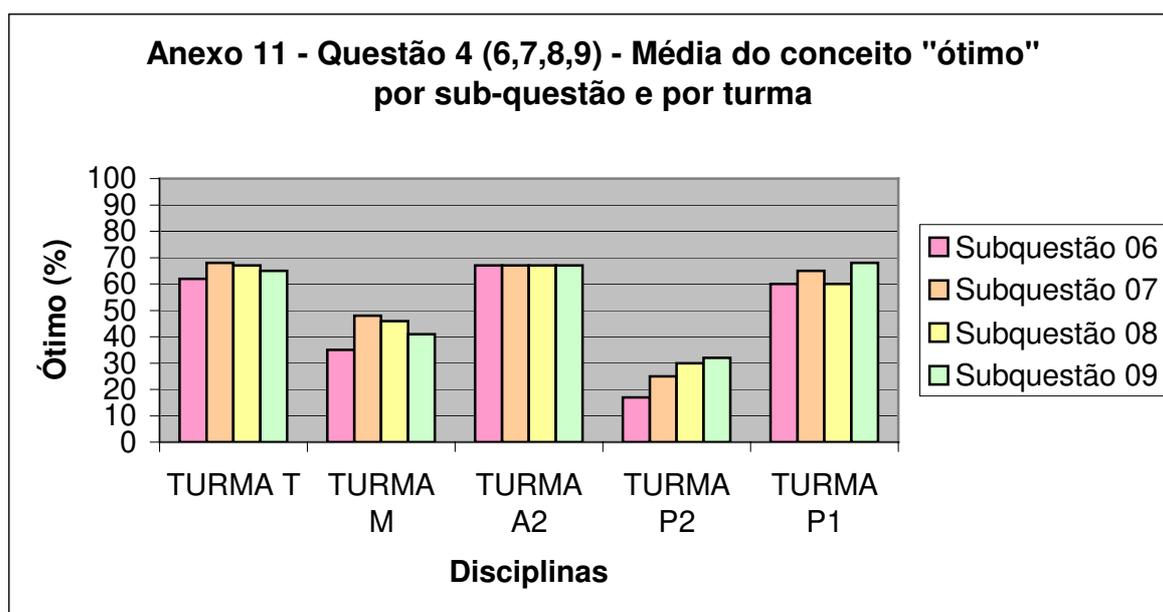


Gráfico 24 – Anexo 11 – Questão 4 (6, 7, 8, 9) – Média do conceito “ótimo” por sub-questão e por turma

Ao tomar-se a média do conceito “ótimo” por sub-questão 6, 7, 8 e 9 da questão 4, ter-se-á o seguinte resultado, conforme o gráfico 24: **Turma T:** 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 62% (sessenta e dois por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 68% (sessenta e oito por cento) dos respondentes; 8: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 9: O conceito “ótimo” foi

escolhido por 65 (sessenta e cinco por cento) dos respondentes. **Turma M:** 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 35% (trinta e cinco por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 48% (quarenta e oito por cento) dos respondentes; 8: O conceito “ótimo” foi escolhido por 46% (quarenta e seis por cento) dos respondentes; 9: O conceito “ótimo” foi escolhido por 41% (quarenta e um por cento) dos respondentes. **Turma A2:** 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 8: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 9: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes. **Turma P2:** 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 17% (dezesete por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 25% (vinte e cinco por cento) dos respondentes; 8: O conceito “ótimo” foi escolhido por 30% (trinta por cento) dos respondentes; 9: O conceito “ótimo” foi escolhido por 32% (trinta e dois por cento) dos respondentes. **Turma P1:** 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 60% (sessenta por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 8: O conceito “ótimo” foi escolhido por 60% (sessenta por cento) dos respondentes; 9: O conceito “ótimo” foi escolhido por 68% (sessenta e oito por cento) dos respondentes.

5.7.2 Orientador acadêmico (professor tutor)

De maneira geral o material didático¹⁶³ entregue aos estudantes (guia didático) tinha uma boa configuração visual que atendia aos requisitos mínimos de clareza, legibilidade, indicações bibliográficas etc. Inclusive era requisitado por pessoas de fora do curso, como atesta a orientadora acadêmica (professora tutora) do Centro Associado de Maringá: “[...] muitas pessoas da graduação presencial desejam o nosso guia, tendo em vista a riqueza que tem o material elaborado”. Os critérios aparecem na questão 4 do instrumento(questionário) aplicado ao estudantes.

O guia didático da disciplina Concepção e Metodologia de Estudos em EaD II contribuiu para a formação de grupos de estudos nas escolas da rede das escolas adventistas

¹⁶³ “ Os materiais educacionais e guias didáticos estão à disposição dos alunos antes do início de cada módulo e foram elaborados por professores especialistas das áreas de conhecimento com a devida antecedência” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p.12).

no Mato Grosso do Sul, onde trabalhava uma das professoras tutoras do Centro Associado de Maringá.

Para os orientadores acadêmicos (professores tutores), algumas disciplinas apresentaram um volume de textos demasiadamente grande¹⁶⁴. Outras exigiram do orientador acadêmico (professor tutor) um esforço de interpretação do que o autor queria transmitir¹⁶⁵. O orientador acadêmico P (professor tutor) ressaltou a coerência e a clareza existentes no material didático de Processos Avaliativos, o qual incentivava a pesquisa com uma linguagem clara e objetiva do processo histórico, das diversas concepções de avaliação, apontando para a construção de uma concepção emancipadora e democrática de avaliação. Segundo ele, “[...] se alguém leigo viesse a ler o material, teria uma idéia bem clara sobre o assunto” (orientador acadêmico P – Centro Associado de Taquara).

Havia documento orientador que descrevia os passos detalhados para a confecção do material didático a ser elaborado pelo professor especialista. Sabe-se que o processo de construção de um texto que acolha uma linguagem científica e ao mesmo tempo seja dialógico é uma caminhada que não se faz numa primeira fornada.

Os materiais de Sociologia da Educação e Cultura e Educação, conforme a orientadora acadêmica (professora tutora) - M do Centro Associado de Apucarana “[...] era mais difícil a compreensão para os estudantes com mais tempo ‘fora’ da escola daqueles mais ‘jovens’ e com menos tempo longe dos estudos formais”. Para essa orientadora acadêmica (professora tutora), os estudantes com mais idade e muito tempo longe de processos educativos formais (como no caso de uma graduação), apresentavam mais dificuldade inicial na compreensão de conceitos, de termos, na linguagem usada nos textos, do que aqueles estudantes mais jovens, recém-saídos do ensino médio, por exemplo.

5.7.3 Professor especialista

O material didático do curso, além dos textos complementares que eram utilizados pelos estudantes e as indicações bibliográficas tinham que ser adquiridos pelos centros associados. Os professores produziram os fascículos (guias didáticos) para cada disciplina.

¹⁶⁴ Disciplina de Políticas, Planejamento e Organização da Educação no Brasil.

¹⁶⁵ Prática de Ensino I.

Aqueles que elaboraram os guias didáticos para as suas disciplinas avaliaram, de maneira geral, que os materiais atenderam aos objetivos e princípios do curso de formação de professores. A produção, a seleção e a organização de textos para processos formativos a distância devem sempre ser concebidos e pensados no interior de uma proposta curricular atrelados ao projeto pedagógico do curso (NEDER, 2004).

Para o professor que atuou na Metodologia de Pesquisa em Educação, o material teria que passar por uma reformulação em sua diagramação, se tornar mais atrativo. Ele estruturou o seu guia, apresentando um texto preliminar, uma espécie de introdução que auxiliava o estudante a tomar contato com textos mais acadêmicos. A idéia era sensibilizar o estudante na introdução do material, para que ele pudesse, na seqüência das leituras, buscar maiores aprofundamentos na seleção de obras propostas. A estruturação do material didático do curso foi estabelecida em documento já mencionado (Modelo para Elaboração do Material Didático)¹⁶⁶ que concebia um material nesses moldes, ressaltando sempre a necessidade de um texto coloquial e dialógico.

Observou o professor especialista que, dado o perfil dos estudantes, havia uma cobrança muito grande por parte deles de aliar os conceitos e categorias teóricas com suas práticas educativas e nisso era preciso rever o material (Professor especialista S). Visto por outro prisma avaliativo esse material, o professor reconheceu o volume de textos indicados para leitura e estudos, o que fez com que os orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes reclamassem em sua disciplina.

A professora que atuou com a disciplina de Concepção e Metodologia de Estudos de EaD II ao formular o material, pensou no estudante. Como ele interpretaria, como leria? Seu objetivo não era atender aos acadêmicos, mas sim aos estudantes que precisariam de suporte, de apoio para o estudo a distância. Reconheceu que faltava no NEAD ou na universidade uma área de estudos voltada para a pesquisa sobre como se dão esses processos de aprendizagem mediatizados. Em seu material faltou indicação de *sites* e vídeos. Todos os materiais foram elaborados por profissionais que atuavam na educação presencial e que não tinham tido oportunidade de escrever textos específicos para a EaD.

¹⁶⁶ “Os módulos didáticos contêm o plano de ensino com os informes sobre a carga horária da disciplina, a ementa, os objetivos gerais e específicos, o programa com suas unidades de trabalho, a forma de avaliação e as referências bibliográficas” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.12).

O professor que atuou no Núcleo Temático I, em uma das disciplinas de fundamentos da educação, fez críticas ao material didático que utilizou no curso. Para ele, o material não aprofundava questões nodais da área, foi muito panorâmico, descritivo. Apesar de discordar, usou o material didático impresso, mas criou um apêndice complementar ao guia didático (Professor especialista W). O orientador acadêmico (professor tutor) que atuou nessa disciplina disse que o professor mostrou-se um verdadeiro acadêmico no sentido de discordar do material, do ponto de vista metodológico, mas o explorou e utilizou de acordo com sua concepção de trabalho.

Os materiais didáticos, sob o escopo de seus idealizadores mereceriam alterações, sobretudo em relação ao perfil do estudantes (professores); incorporando indicação de *sites*; reduzindo o número de textos para leitura e estudos; em alguns casos, reduzindo o número de trabalhos solicitados, deixando os materiais mais atrativos visualmente, melhorando a apresentação gráfica.

5.8 Processo de orientação acadêmica (tutorial)

5.8.1 Estudante

A atuação do orientador acadêmico (professor tutor) era reconhecida como de qualidade por todos os estudantes entrevistados, era percebida pela dedicação, pela organização de seu trabalho, pela interação, pelo acompanhamento das atividades, pelo domínio do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, incluindo a sensibilidade em atendê-los tanto nos horários previstos pelo calendário do centro associado, quanto nos momentos que estavam em suas casas.

Tanto a tutoria presencial quanto a distância ofereciam os subsídios necessários para o entendimento dos conteúdos e para sanar dúvidas surgidas no decorrer das atividades de pesquisa e de produção, isso ocorreu em todas as áreas/disciplinas cursadas nesse período (Estudante A – Turma A2).

Ressaltaram, ainda, que os orientadores acadêmicos (professores tutores) recebiam orientações dos professores especialistas para poderem corrigir, sob critérios estabelecidos por esses, os trabalhos e atividades previstas nos momentos não-presenciais. Havia alguns orientadores acadêmicos (professores tutores) que, embora tivessem muito tempo de atuação na Educação Básica, apresentavam alguma insegurança quanto a determinados assuntos da disciplina, outros eram mais seguros teoricamente.

Podemos dizer que tivemos uma boa equipe de tutores, pois sempre nos auxiliaram com muita dedicação, e conseguiram realizá-lo com êxito, pois o objetivo proposto para ela era acompanhar todo o nosso processo de ensino e aprendizagem, no decorrer das atividades, correção de trabalho e servir como uma “ponte” entre alunos e professores especialistas. No decorrer do curso observamos que para a equipe de tutores foi uma experiência difícil e diferente dos trabalhos que já faziam ou fazem paralelamente a este (...) e, principalmente, saber lidar com a diversidade de alunos e se entender com eles (Estudante C – Turma A1).

Os orientadores acadêmicos (professores tutores), como todos, enfrentaram um grande desafio: estudar. Porque tinham que estudar tanto quanto os estudantes. Apesar da

sua formação em Pedagogia e em nível de pós-graduação, dividiam a responsabilidade didático-pedagógica com o professor especialista, embora, com certeza, com o peso maior sobre os seus ombros, em relação ao êxito do aprendizado dos estudantes.

Os trabalhos tinham data para serem entregues ao orientador acadêmico (professor tutor). Conforme os relatos dos estudantes o orientador acadêmico (professor tutor) realizava a leitura e correção dos trabalhos e, em seguida, entrava em contato por *e-mail* (para aqueles que tinham acesso) ou por telefone, para as devidas orientações e aprimoramentos das tarefas. O orientador acadêmico estabelecia uma relação de aprendizagem com o estudante de forma a propiciar-lhe uma participação ativa na construção do conhecimento, inclusive no que tange ao ritmo e à seqüência que seguirá ao longo do curso (BARILLI, 2006).

Os gráficos abaixo representam os percentuais de respostas dadas à questão n.º 7 do questionário dos estudantes quanto ao trabalho da orientação acadêmica (tutoria).

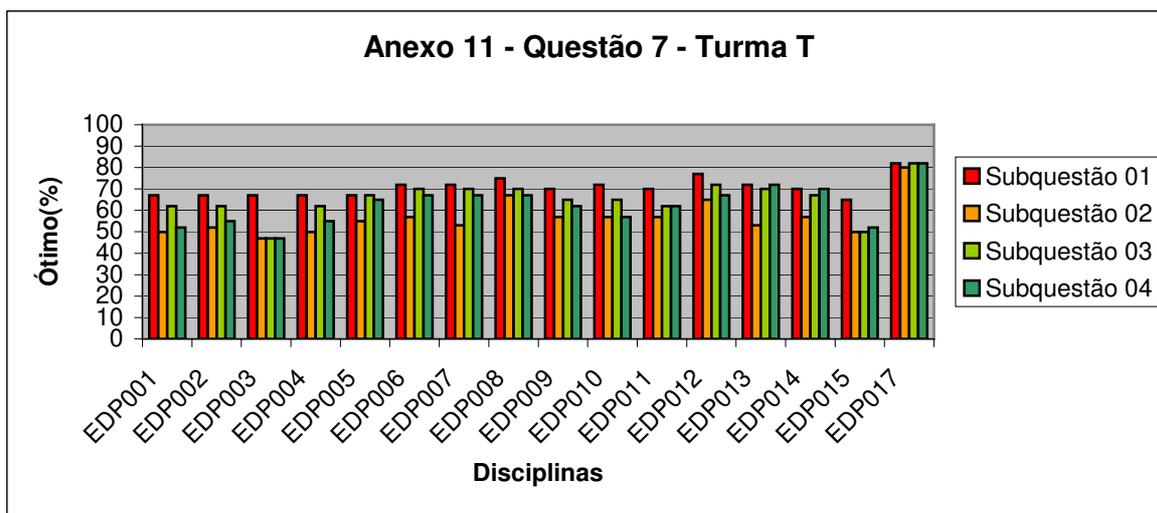


Gráfico 25 – Anexo 11 – Questão 7 (1,2,3,4) – Turma T

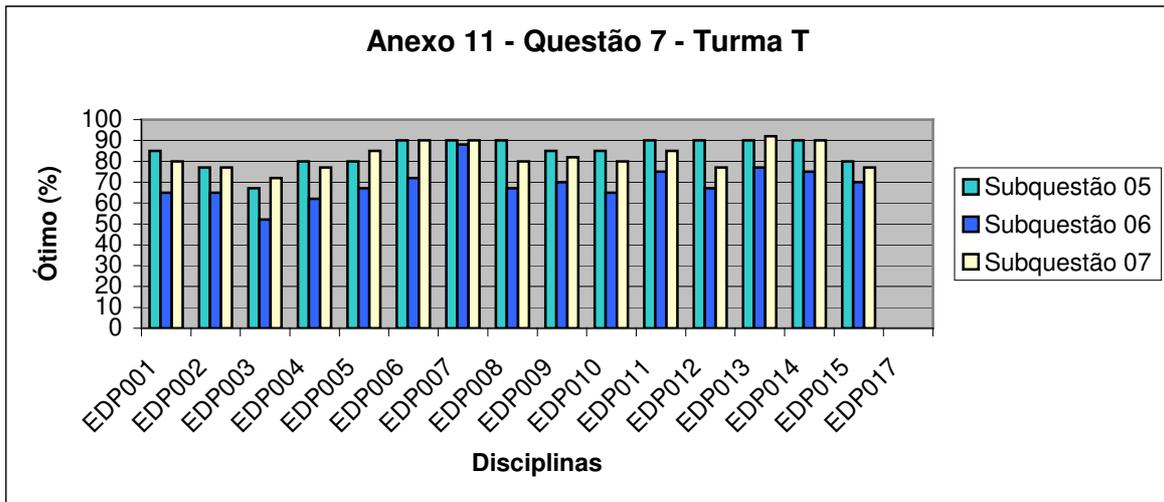


Gráfico 26 – Anexo 11 – Questão 7 (5,6,7,) – Turma T

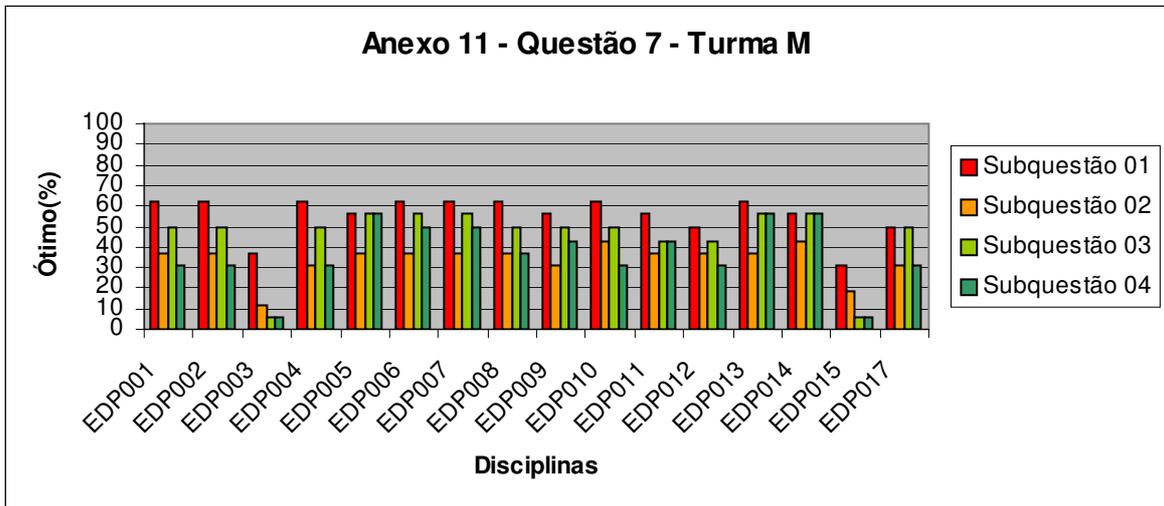


Gráfico 27 – Anexo 11 – Questão 7 (1,2,3,4) – Turma M

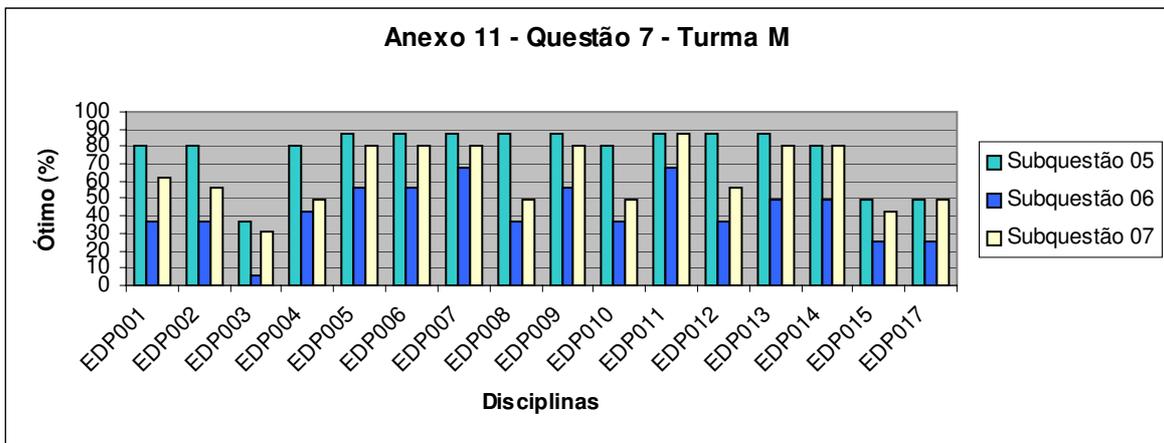


Gráfico 28 – Anexo 11 – Questão 7 (5,6,7,) – Turma M

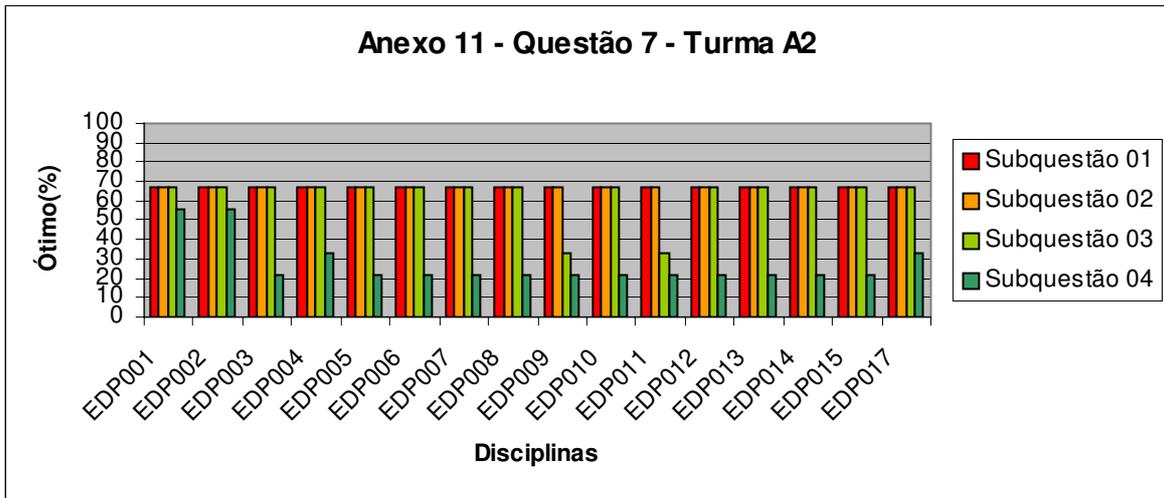


Gráfico 29 – Anexo 11 – Questão 7 (1,2,3,4) – Turma A2

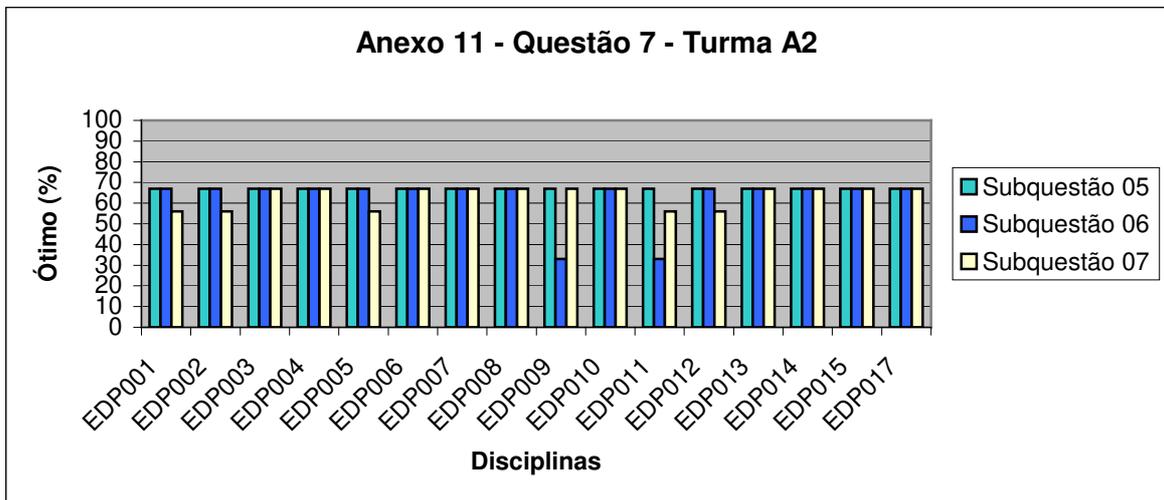


Gráfico 30 – Anexo 11 – Questão 7 (5,6,7) – Turma A2

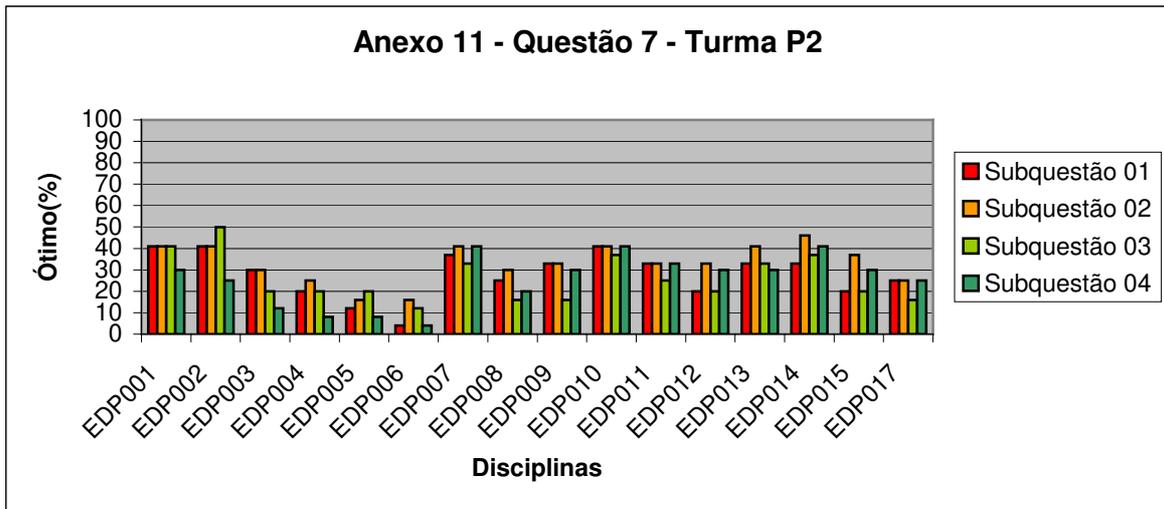


Gráfico 31 – Anexo 11 – Questão 7 (1,2,3,4) – Turma P2

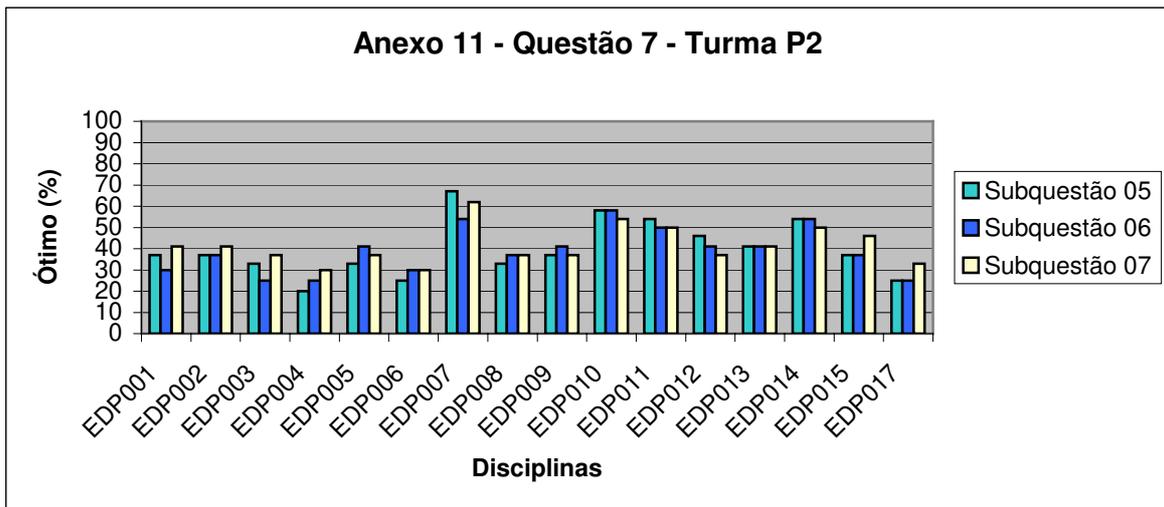


Gráfico 32 – Anexo 11 – Questão 7 (5,6,7) – Turma P2

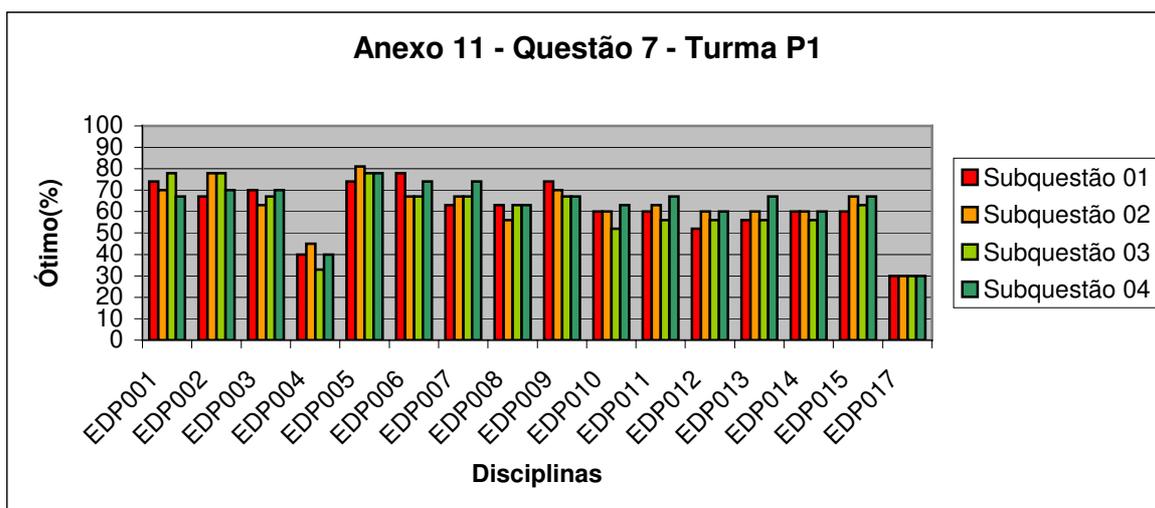


Gráfico 33 – Anexo 11 – Questão 7 (1,2,3,4) – Turma P1

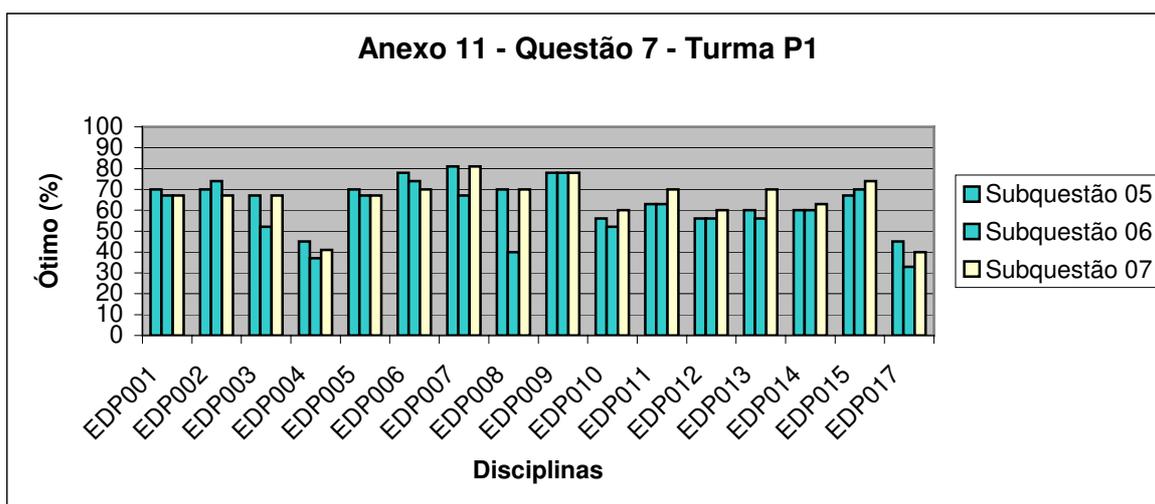


Gráfico 34 – Anexo 11 – Questão 7 (5,6,7) – Turma P1

Ao tomar-se a média do conceito “ótimo” por sub-questão/turma, ter-se-á o seguinte resultado, conforme os gráficos 33 e 34 abaixo. **Turma T:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 70% (setenta por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 57% (cinquenta e sete por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 62% (sessenta e dois por cento) dos respondentes; **Turma M:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 55% (cinquenta e cinco por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 34% (trinta e quatro por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 46% (quarenta e seis por cento) dos respondentes; 4: O

conceito “ótimo” foi escolhido por 58% (cinquenta e oito por cento) dos respondentes; **Turma A2:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 63% (sessenta e três por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 28% (vinte e oito por cento) dos respondentes; **Turma P2:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 28% (vinte e oito por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 33% (trinta e três por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 25% (vinte e cinco por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 26% (vinte e seis por cento) dos respondentes; **Turma P1:** 1: O conceito “ótimo” foi escolhido por 63% (sessenta e três por cento) dos respondentes; 2: O conceito “ótimo” foi escolhido por 62% (sessenta e dois por cento) dos respondentes; 3: O conceito “ótimo” foi escolhido por 60% (sessenta por cento) dos respondentes; 4: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes;

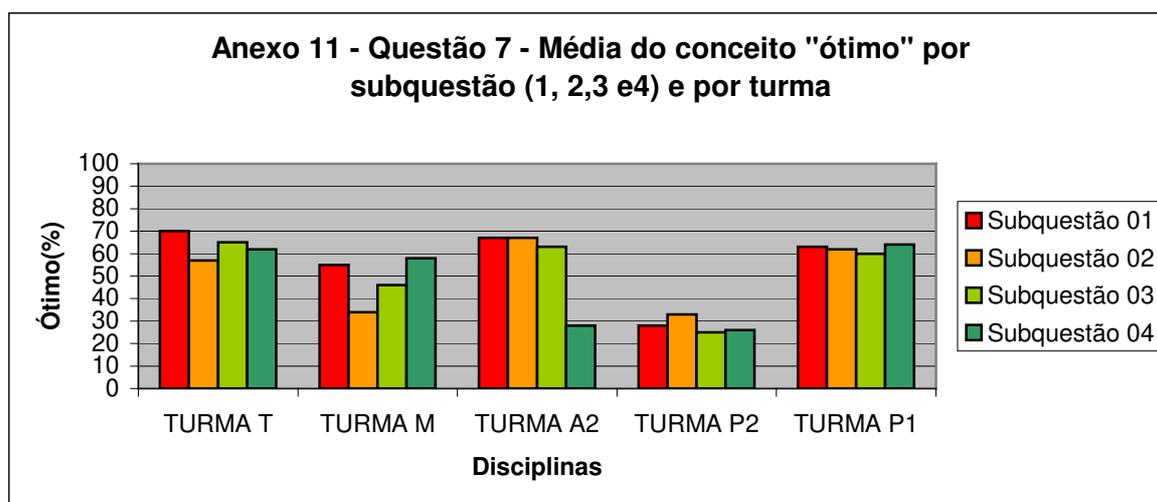


Gráfico 35 – Anexo 11 – Média do conceito “ótimo” por subquestão (1, 2, 3 e 4)/turma

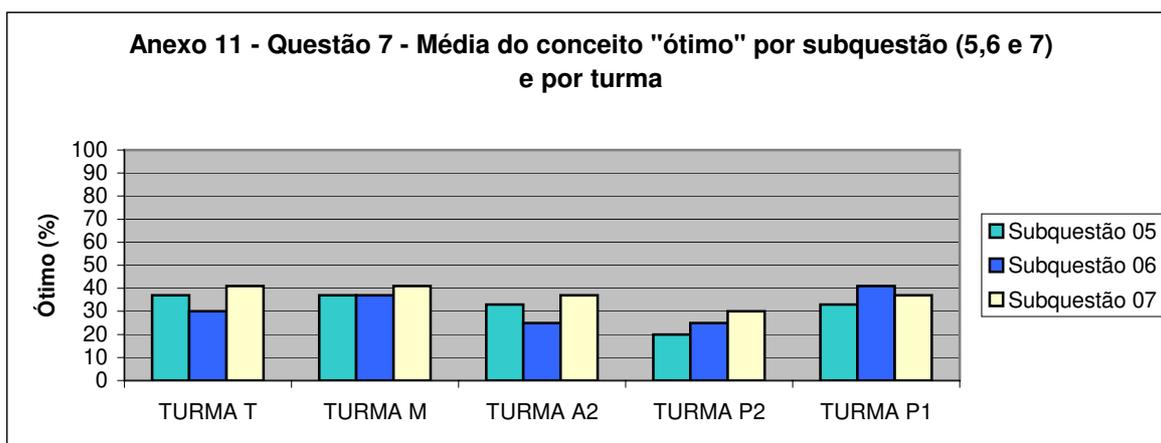


Gráfico 36 – Anexo 11 – Questão 7 – Média do conceito “ótimo” por subquestão (5, 6 e 7)/turma.

Turma T: 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 80% (oitenta por cento) dos respondentes; 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 77% (setenta e sete por cento) dos respondentes. **Turma M:** 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 77% (setenta e sete por cento) dos respondentes; 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 43% (quarenta e três por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes. **Turma A2:** 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 67% (sessenta e sete por cento) dos respondentes; 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 63% (sessenta e três por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 64% (sessenta e quatro por cento) dos respondentes. **Turma P2:** 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 40% (quarenta por cento) dos respondentes; 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 40% (quarenta por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 41% (quarenta e um por cento) dos respondentes. **Turma P1:** 5: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes; 6: O conceito “ótimo” foi escolhido por 60% (sessenta por cento) dos respondentes; 7: O conceito “ótimo” foi escolhido por 65% (sessenta e cinco por cento) dos respondentes;

Os estudantes de todos os centros associados utilizaram o telefone como meio para sua comunicação nos momentos de estudo a distância (orientação acadêmica a distância - tutoria a distância). Os estudantes da turma P2 residiam próximo do centro associado, por isso responderam que raramente usavam o correio. Os estudantes da turma

P1 moravam longe e usavam o correio e o telefone para sua comunicação com a orientadora acadêmica (professora tutora).

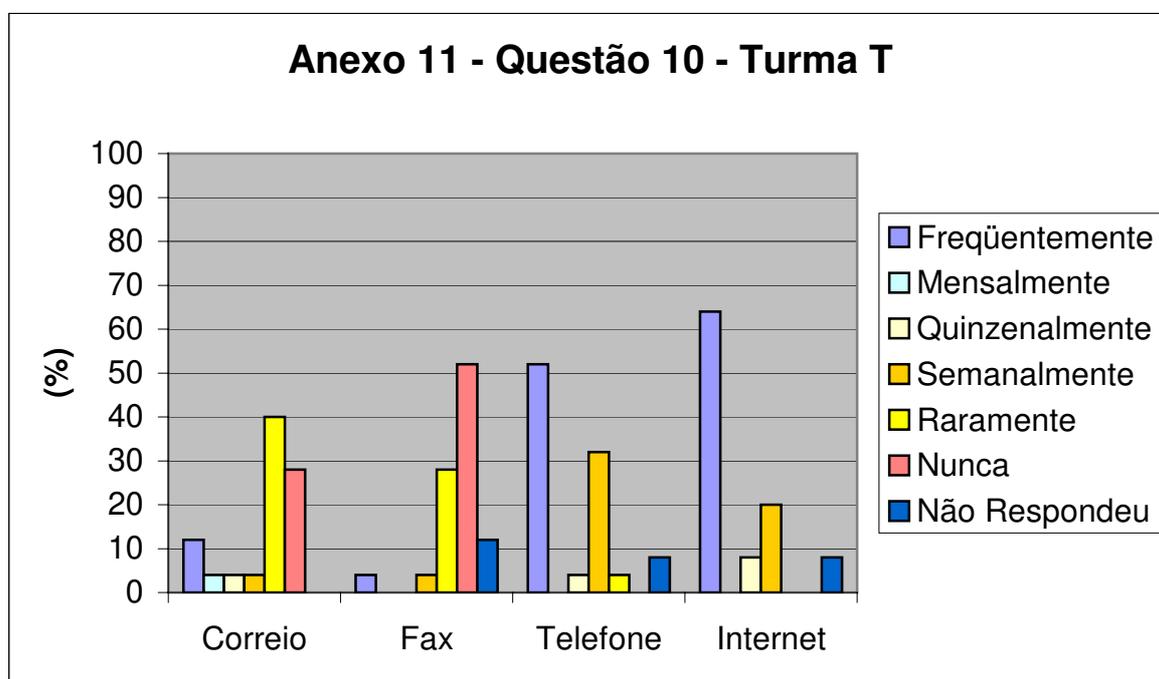


Gráfico 37 – Anexo 11 – Questão 10 – Turma T

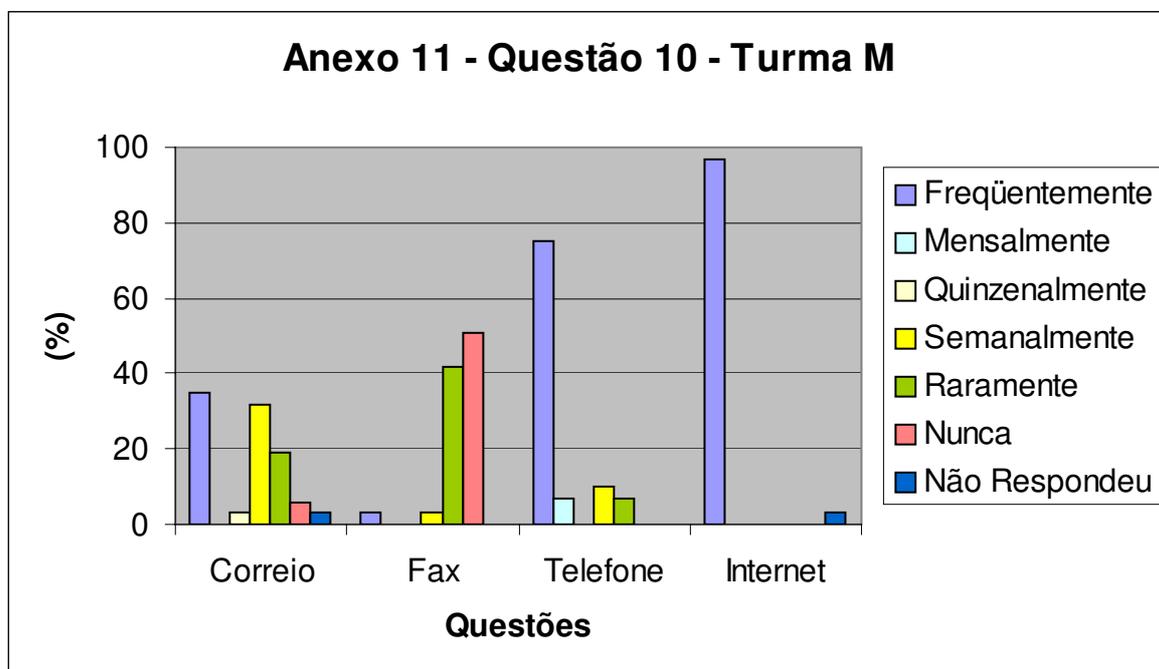


Gráfico 38 – Anexo 11 – Questão 10 – Turma M

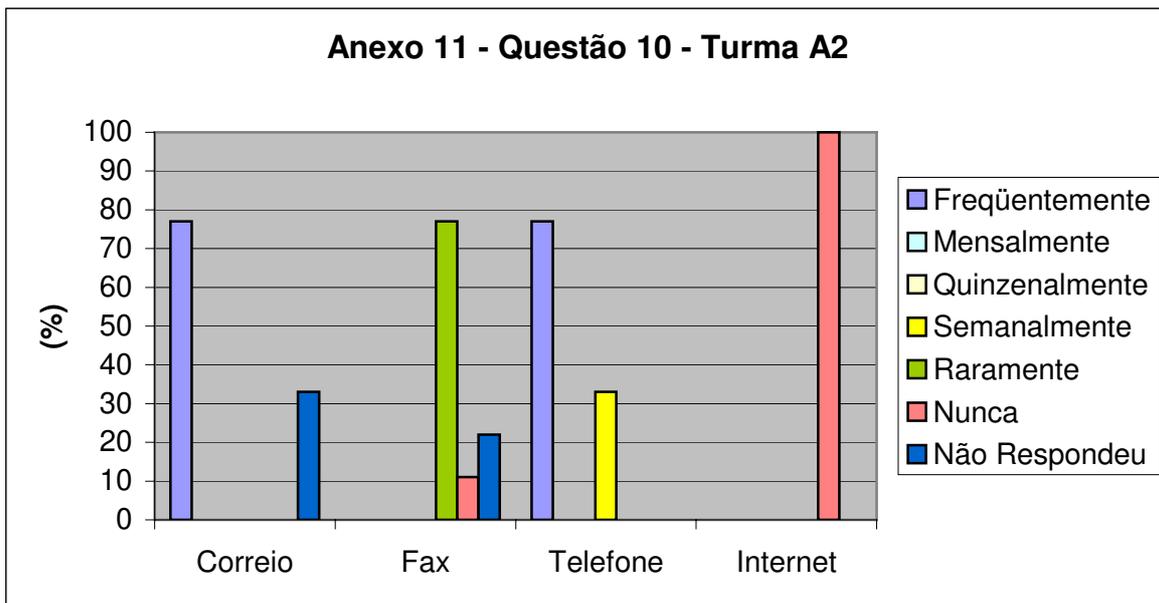


Gráfico 39 – Anexo 11 – Questão 10 – Turma A2

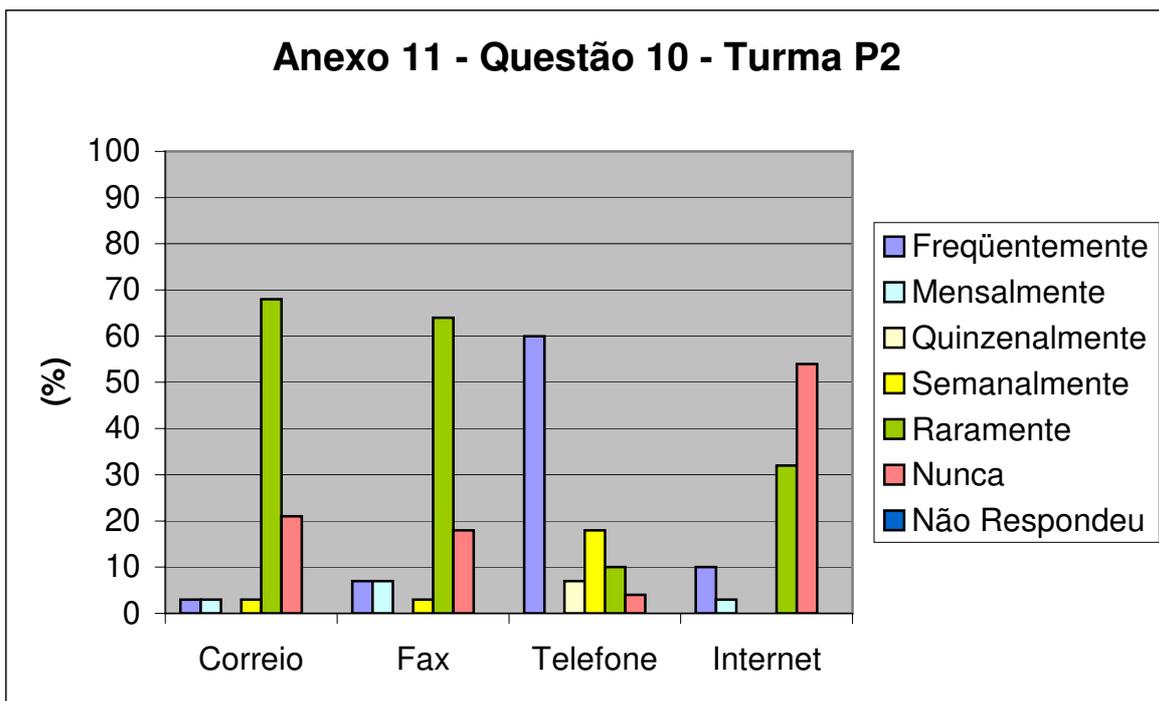


Gráfico 40 – Anexo 11 – Questão 10 – Turma P2

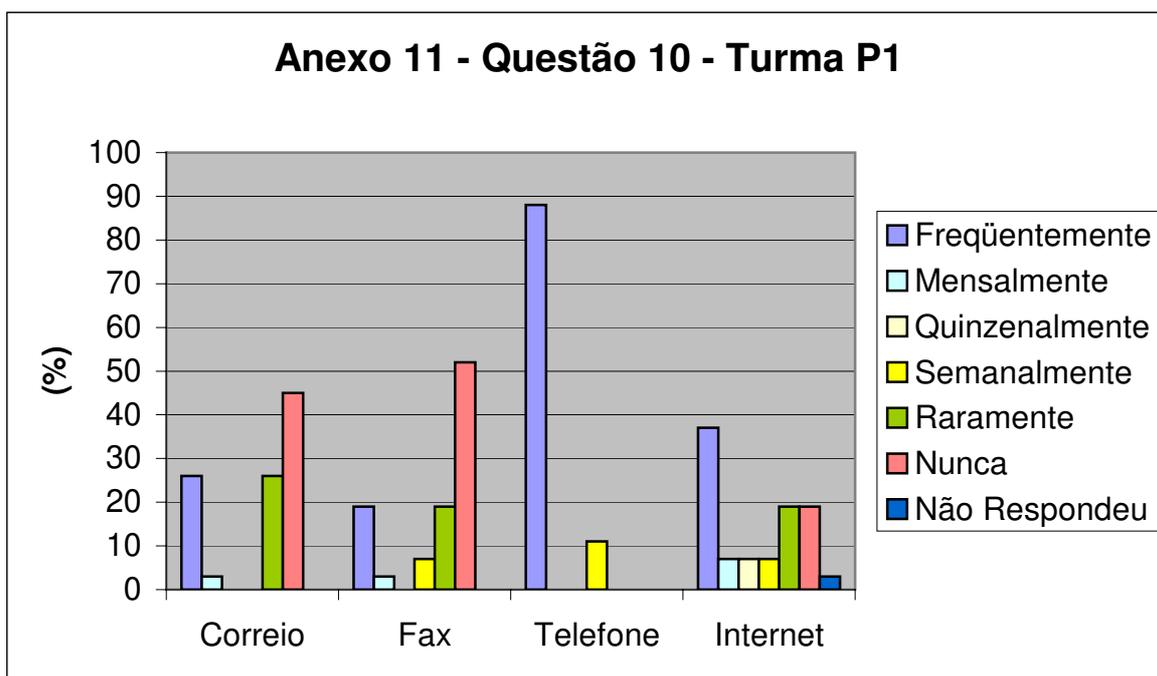


Gráfico 41 – Anexo 11 – Questão 10 – Turma P1

Por outro lado, a Internet vai aparecer como meio de comunicação entre cursista e orientador acadêmico (professor tutor) nos Centros Associados de Taquara e Maringá. Isto porque os estudantes dessas localidades tinham acesso à *Internet* em suas escolas da rede Adventista, eles podiam usar, fora do período de trabalho, os recursos de suas escolas.

O grupo de estudantes do Centro de Apucarana não tinha acesso à Internet, comunicava-se somente pelo telefone. Na turma A1 os estudantes residiam próximos ao centro associado. Os da turma A2 moravam afastados, alguns vinham de Foz do Iguaçu para os encontros presenciais e as orientações acadêmicas (tutorias) se realizavam, somente, a distância.

Boa parte dos estudantes do curso não tinha acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação¹⁶⁷. A maioria trabalhava em escolas públicas municipais e

¹⁶⁷ “ O curso de Pedagogia foi estruturado para atender professores leigos no exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental, em municípios de pequeno e médio porte (...) os recursos utilizados não estavam centrados na tecnologia digital” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação in loco das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.12). O curso não foi concebido, como é possível constatar no Projeto Pedagógico (SA, 2001), para utilização intensiva das novas tecnologias de informação e da comunicação, tendo em vista sua clientela que não dispunha de recursos pessoais e acesso facilitado, excetuando os estudantes (professores) da Rede Adventista de Escolas que dispunham das tecnologias em suas escolas.

estaduais e, nessas, o computador era usado para fins administrativos. Quando residiam próximo ao centro compareciam às orientações acadêmicas (tutorias), quando não, recebiam atendimento por telefone. Nos encontros presenciais, os estudantes que moravam mais longe do Centro Associado eram atendidos nos intervalos ou mesmo depois do encontro. Isso foi muito freqüente, também, nos Centros Associados de Maringá e Taquara, nos quais os estudantes e orientadores acadêmicos (professores tutores) permaneciam.

5.8.2 Orientador acadêmico (professor tutor)

Os orientadores acadêmicos (professores tutores) ao longo do seu trabalho acadêmico acabaram estabelecendo um vínculo muito grande com os estudantes. As orientações acadêmicas presenciais (tutorias presenciais), os contatos a distância mediados pelo correio, telefone ou pela *Internet*, em alguns casos, criaram uma relação mais familiar.

Eles conheciam mais o estudante que estava a distância do que aqueles com os quais eles trabalhavam na educação presencial. Por ironia, a distância não significava que os atores do processo de aprendizagem mediatizado estivessem distantes. “È uma distância que é apenas física (...) Você acaba conhecendo mais. Você encontra formas melhores de ensinar aquele aluno” (Orientador acadêmico (professor tutor) – T – Centro Associado de Taquara). Como diz Moraes & La Torre: “Nada é mais distante do que a fria convivência cotidiana e nada é, às vezes, tão próximo como um projeto compartilhado à distância” (2004, p.9).

Por estarem muito próximos dos estudantes, os orientadores acadêmicos sofriam pressão social e pedagógica. Social porque acabavam sabendo da vida e dos problemas de seus estudantes e pedagógica porque precisavam exercer com competência científica seu papel de orientador acadêmico (professor tutor).

Sentiam-se muito valorizados pelos estudantes, apesar da remuneração, do trabalho volumoso que tinham e das condições materiais¹⁶⁸ não foi percebido um

¹⁶⁸ No início do curso e até meados de 2002 o centro Associado de Apucarana sofria com as instalações adaptadas, o que gerava muitas reclamações dos estudantes. Além do que, o acervo bibliográfico foi uma das reclamações dos professores tutores. O Centro Associado de Pato Branco, em 2002, passou a ter sede própria. Os Centros Associados de Taquara e Maringá tinham as condições satisfatórias, desde o início do curso. Eram escolas pertencentes à rede adventista que tinham dependências para abrigar os estudantes nos encontros presenciais, em janeiro e julho.

descontentamento pela modalidade, pelo curso, havia sim uma expectativa de que a universidade ofertasse cursos de aperfeiçoamento e até de que pudesse absorvê-los na função de orientador acadêmico (professor tutor) do NEAD, institucionalizando essa a função.

Os orientadores acadêmicos (professores tutores) vestiram a camisa, incorporaram a causa da EaD, dividiram com seus parceiros (estudantes/professores especialistas) o conhecimento científico. Pelejaram, foram verdadeiros arautos do curso, garantindo a execução fiel do Projeto Pedagógico da graduação nos centros associados. Execução fiel porque cada centro associado apresentava características peculiares que envolviam a cultura da instituição (no caso dos Centros Associados de Maringá e Taquara) ou da região onde estava situado; a forma como foram celebrados os convênios; a relação da administração do centro associado com as demais prefeituras e entidades que financiavam os estudantes; a diversidade cultural¹⁶⁹ e a faixa etária dos estudantes; as condições de trabalho e a relação funcional entre os orientadores acadêmicos (professores tutores) e a administração do centro associado.

Tendo em vista o cronograma combinado entre orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes para a entrega dos trabalhos e tarefas previstos nos guias didáticos de cada disciplina, o estudante tinha a oportunidade de refazer e melhorar sua produção intelectual.

Os orientadores acadêmicos (professores tutores) corrigiam os trabalhos nos finais de semana, à noite e até nos feriados, em suas residências; orientavam todas as disciplinas para as quais haviam sido selecionados pertencentes aos Núcleos Temáticos I, II e III. Conforme as orientações emanadas da coordenação/colegiado de curso o orientador acadêmico (professor tutor) poderia orientar até 3 disciplinas simultaneamente. Os trabalhos e as pesquisas exigiram dos orientadores acadêmicos (professores tutores) muita leitura, muita pesquisa. Para eles também existia a necessidade de organizarem seus momentos de sistematização teórica dos textos que serviriam de suporte aos estudos dos cursistas. “Estudei muito, entrei madrugada a dentro estudando, fui pesquisadora, a fim de

¹⁶⁹ Conforme Morin (2005, p.205) “Uma cultura é um conjunto de saberes, saber fazer, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, idéias, tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo [...]”.

conhecer, de aprender [...] A tutora não pode deixar a desejar ”(Orientador acadêmico – M – Centro Associado de Apucarana).

Os orientadores acadêmicos (professores tutores) que assumiram a orientação acadêmica (tutoria) das duas primeiras disciplinas (Concepção e Metodologia de EaD I e II) manifestaram a importância dessas para que os estudantes pudessem “adentrar” na cultura dos estudos não-presenciais. “Sem essa introdução, sem a concepção de EaD haveria um prejuízo muito grande para o aluno durante percurso que teria de realizar” (Orientador acadêmico – M.J. – Centro Associado de Maringá). Elas fundamentaram o olhar do estudante sobre o Projeto Pedagógico do Curso e o ajudaram a organizar e planejar seus estudos em casa.

A interação entre estudantes e os orientadores acadêmicos (professores tutores) foi um fator fundamental para o funcionamento qualitativo da orientação acadêmica (tutoria). “A interatividade possibilita mediações e troca de saberes” (ASSMANN, 2005, p.45). Essa relação de comprometimento e compromisso que vários profissionais demonstraram em suas manifestações caracteriza uma força simbólica importante quando se trata de processo educativo não-presencial.

Para todos os orientadores acadêmicos (professores tutores) entrevistados as disciplinas orientadas atendiam aos itens indicados na pesquisa, como os: objetivos e os princípios norteadores, bem como a relação entre o conteúdo desenvolvido e a prática pedagógica. Uma dificuldade identificada pelos orientadores acadêmicos (professores tutores) no trato de suas disciplinas foi com respeito à troca de professores¹⁷⁰ durante o processo de desenvolvimento das atividades presenciais e a distância, em função das demandas internas da universidade. A outra foi em relação à elaboração¹⁷¹ do material didático por um docente e o desenvolvimento do trabalho por outro docente e a necessidade de substituição de docentes.

Os orientadores acadêmicos (professores tutores), em sua totalidade, disseram que as disciplinas cumpriram o papel de formar academicamente esses profissionais da Educação Básica. Houve coerência entre os objetivos e princípios, conforme os relatos dos entrevistados do curso, nas disciplinas ministradas.

¹⁷⁰ Psicologia da Educação e Metodologia de Pesquisa no Centro Associado de Apucarana. Processos Avaliativos no Centro Associado de Pato Branco.

¹⁷¹ Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Prática de Ensino I.

A disciplina de Prática de Ensino I, conforme o relato dos orientadores acadêmicos (professores tutores), apresentou organização diferenciada conforme o Centro Associado. Para um dos orientadores (tutores) que acompanhou o trabalho no Centro Associado de Maringá, a turma se subdividiu em 24 grupos, os quais atingiram 24 unidades escolares quando do momento a distância que requeria a aplicação de projetos junto à comunidade. A orientadora (tutora) visitou dez escolas, ao longo do período, elaborando relatórios para o professor especialista.

O deslocamento dos orientadores acadêmicos (professores tutores) às escolas onde atuavam os estudantes não era uma prática prevista nos convênios celebrados, isso fazia com que a supervisão fosse feita a distância, mediante os relatórios que os estudantes apresentavam por escrito e oralmente. As escolas recebiam comunicados do trabalho que os estudantes faziam e confirmavam ou não o seu desenvolvimento.

Ao longo da vigência da disciplina, as orientações presenciais (tutorias presenciais) que eram realizadas nos Centros Associados de Pato Branco e de Apucarana possibilitavam aos orientadores acadêmicos (professores tutores) um acompanhamento, tendo em vista que os estudantes acorriam com suas dúvidas e necessidades nas orientações presenciais (tutorias presenciais) calendarizadas. Com isso era possível saber quem efetivamente estava se empenhando e desenvolvendo o trabalho e quem não estava.

No processo de orientação acadêmica (tutorial) o estudante estabelecia o contato presencial e a distância com os seus orientadores acadêmicos (professores tutores). Esse era o período de (re)construção do conhecimento, momento onde os dois interlocutores se encontravam, momento de amadurecimento, de reflexão, de apropriação e elaboração dos escritos, das tarefas, enfim de sua atividade árdua de estudos. Esse período de “pavimentação” da vida acadêmica trouxe, para muitos, a possibilidade de uma preparação indireta para os processos seletivos que as prefeituras de suas cidades, eventualmente, realizavam.

“Muitas alunas nossas prestaram concursos públicos em municípios vizinhos e aquelas que passavam vinham com o maior orgulho nos dizer: puxa vida, isso aqui caiu no concurso e eu vi lá na disciplina de Didática e Prática de Ensino I” (Orientadora acadêmica – G – Centro Associado de Pato Branco).

5.9 Processo de gestão: pedagógico, acadêmico e administrativo

5.9.1 Estudante

Para os estudantes de Taquara a gestão foi adequada, comprometida até 2002. Todos trabalhavam em conjunto, sempre observando as características e especificidades da EaD. Aqueles que realizaram o curso no Centro Associado de Maringá deixaram por escrito suas reflexões e comentários sobre a gestão pedagógica e administrativa, fizeram menção ao trabalho da direção administrativa do centro associado, sobretudo, ressaltando seu papel decisivo e aguerrido ao curso e à EAD.

Destacaram que no período da pesquisa havia um empenho por parte da coordenação de curso “[...] em enviar professores realmente competentes para os centros associados, demonstrando muito interesse em fazer com que o curso fosse de qualidade (Estudante - E – Turma M)”. “Todos trabalhavam em conjunto, sempre observando as características e especificidades da EaD. Muita organização e seriedade em relação a toda a papelada do curso” (Estudante B – Turma T).

Para os estudantes de Pato Branco a secretaria do curso sempre repassou as decisões tomadas e avaliadas em reuniões de Colegiado de Curso. O diretor acadêmico sempre que possível atendia aos questionamentos e esclarecimentos a respeito da EaD.

Dos que estudaram em Pato Branco, o engajamento era muito grande por parte da direção administrativa que era a responsável pelas condições físicas do centro, pela observância dos convênios, pela contratação dos professores tutores e pela manutenção do atendimento tutorial.

A infra-estrutura dos Centros de Taquara e Maringá sempre foi muito elogiada pelos estudantes, mesmo porque eram escolas ociosas nos meses de janeiro e julho. O Centro Associado de Apucarana nesse período ocupou dois locais distintos para os trabalhos de orientação acadêmica (tutoria) e para os encontros presenciais.

A presença dos diretores acadêmicos aparece nas manifestações dos estudantes, como a atuação da direção do Centro Associado de Taquara. Seu papel mostrou o quanto

essa função foi necessária e decisiva para que se tivesse um padrão acadêmico nos locais distantes da universidade.

Conhecia a cada aluno, chamava-nos pelo nome [...] incentivava-nos para que fossemos responsáveis e comprometidos com o curso, com as aulas, com os trabalhos das aulas presenciais. Ela acreditava no curso e queria que ele fosse avante com grande estilo [...] nos incentivava, acreditava em nós [...] (Estudante NFS – Turma T).

O destaque é mais afetivo, mas retrata um pouco o papel desse gestor que se revestia de uma dimensão muito presente nos processos de estudo a distância que é o vínculo. Dadas as condições de espaço e de tempo de um curso como esse, a ação educativa se constrói também com relações de parceria, de comprometimento, de engajamento.

A ação dessa função era também a de educar para estudar na EaD, para isso atuava na perspectiva de sensibilização da comunidade externa. Essa comunidade que nunca havia ouvido falar de EaD e, portanto, teria que ser convencida a incorporar padrões pedagógicos e acadêmicos.

Nos relatórios disponíveis para a pesquisa¹⁷² constatou-se o esforço que os diretores acadêmicos, professores efetivos da universidade tiveram no trato das questões de organização das secretarias nos centros associados, que teriam que planejar e organizar os procedimentos pedagógicos e administrativos, bem como acompanhar a vida acadêmica dos estudantes. Assessoravam na instalação das bibliotecas, na organização dos textos que precisavam estar disponíveis aos estudantes antes dos encontros presenciais. Os dados mostram (SAID, 2001a, 2001b e 2002) que nesses dois primeiros anos o grande desafio foi instalar uma cultura de EaD nessas localidades que integrariam o sistema de EaD.

Embora a centralização do controle acadêmico se desse na Coordenação de Curso com sede em Curitiba, era preciso criar um *know how* na ponta (Centros Associados) para que houvesse um acompanhamento e controle efetivos.

Nesse período todos os centros associados foram estruturados observando às orientações do NEAD e do Colegiado de Curso. Os diretores acadêmicos deslocavam-se

¹⁷² MONTEIRO, S.L. Relatório – Centro Associado de Pato Branco. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001, p.33; DANSKI, M.T.R. Relatório – Centro Associado de Maringá. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001, p.18; SAID, F.A. Relatório do Centro Associado de Taquara. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001a, 35;

peelo menos uma vez por mês para os Centros Associados de Pato Branco e Apucarana. Os demais se deslocavam nas férias de janeiro e de julho quando ocorriam os encontros presenciais. Traziam subsídios para o aperfeiçoamento do curso e da modalidade, ao Colegiado de Curso. Assessoravam seus colegas docentes quando esses estavam trabalhando nos encontros presenciais nos Centros Associados. Em cada Centro Associado havia um conselho diretor que contava com a participação desses diretores.

No questionário aplicado aos estudantes, sobre a infra-estrutura física e administrativa, para manutenção do curso (Anexo 11), resumidamente ficou claro que os Centros Associados de Taquara, Maringá e Pato Branco apresentavam as melhores condições. O Centro Associado de Apucarana, na perspectiva dos estudantes apresentava as condições mais modestas. Os gráficos abaixo traduzem por meio dos conceitos: ótimo, muito bom, regular, fraco e não respondeu as condições de infra-estrutura dos Centros Associados.

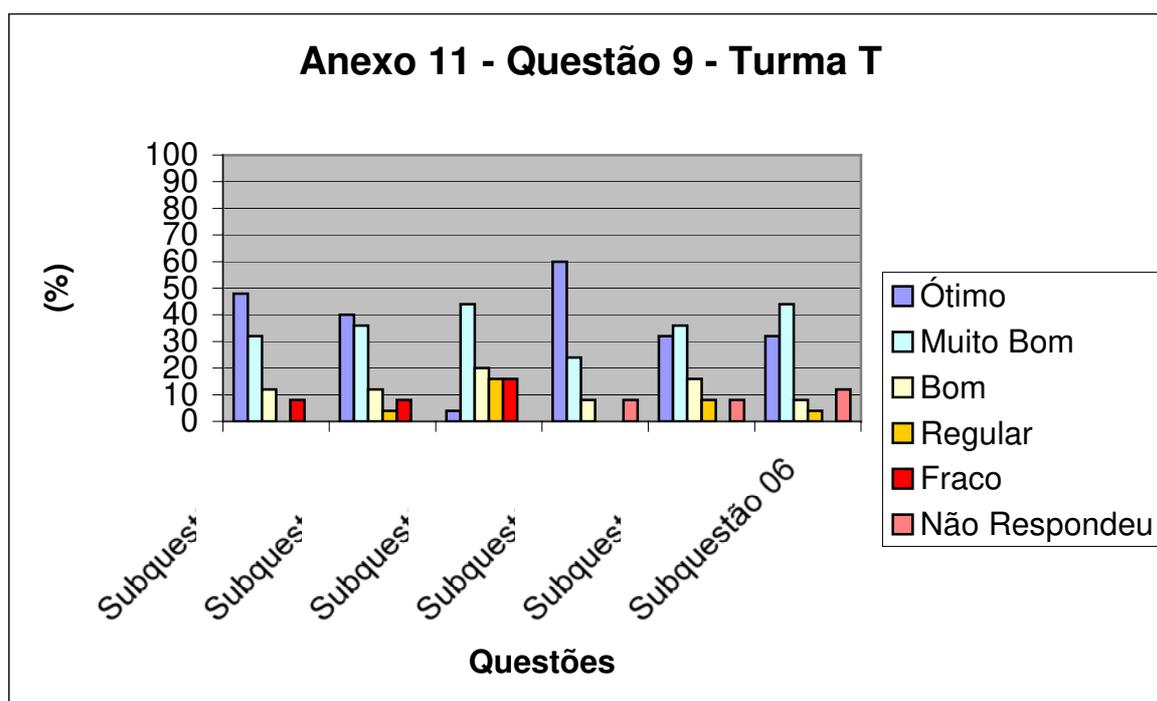


Gráfico 42 – Anexo 11 – Questão 9 – Turma T

Anexo 11: Questão 9: **Turma T**: 1: 48% (quarenta e oito por cento) responderam ótimo; 32% (trinta e dois por cento) responderam muito bom; 2: 40% (quarenta por cento)

SAID, F.A. Relatório do Centro Associado de Taquara. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001b, p.49; SAID, F.A. Relatório do Centro Associado de Taquara. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2002, p.38.

responderam ótimo; 36% (trinta e seis por cento) responderam muito bom; 3: 44% (quarenta e quatro por cento) responderam muito bom; 20%(vinte por cento) responderam bom; 4: 60% (sessenta por cento) responderam ótimo; 5: 32% (trinta e dois por cento) responderam ótimo; 36% (trinta e seis por cento) responderam muito bom; 6: 32% (trinta e dois por cento) responderam ótimo; 44% (quarenta e quatro por cento) responderam muito bom.

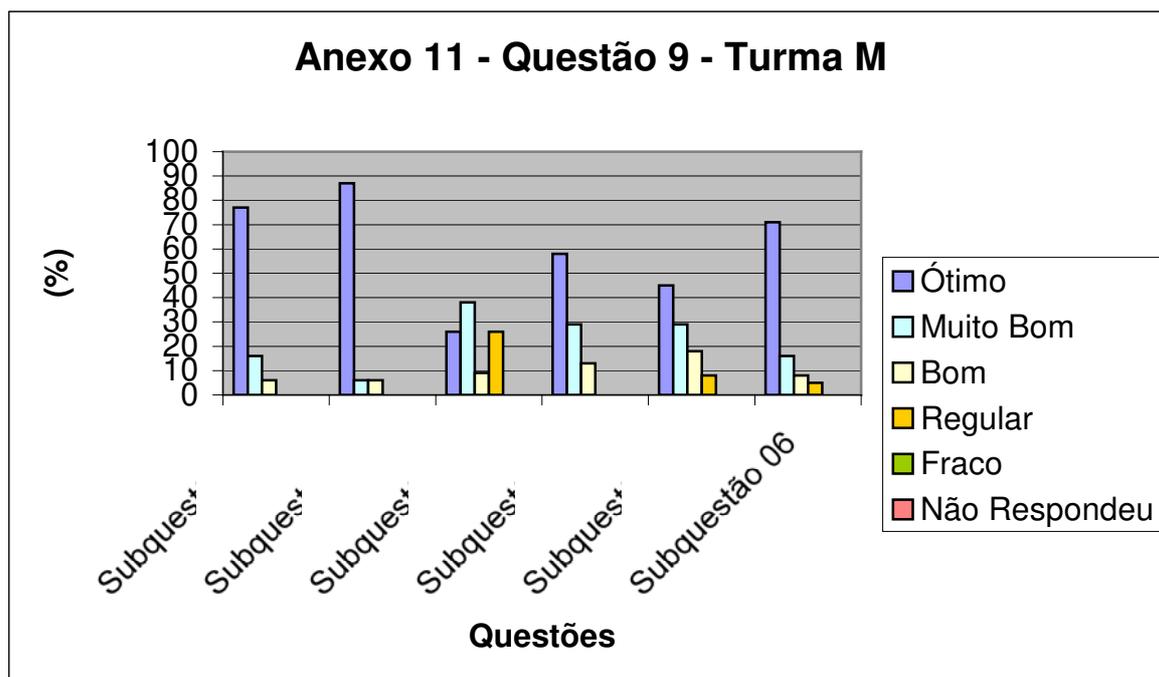


Gráfico 43 – Anexo 11 – Questão 9 – Turma M

Turma M: 1: 77% (setenta e sete por cento) responderam ótimo; 2: 87% (oitenta e sete por cento) responderam ótimo; 3: 26% (vinte e seis por cento) responderam ótimo; 38%(trinta e oito por cento) responderam muito bom; 4: 58% (cinquenta e oito por cento) responderam ótimo; 29% (vinte e nove por cento) responderam muito bom; 5: 45% (quarenta e cinco por cento) responderam ótimo; 29% (vinte e nove por cento) responderam muito bom; 6: 71% (setenta e um por cento) responderam ótimo.

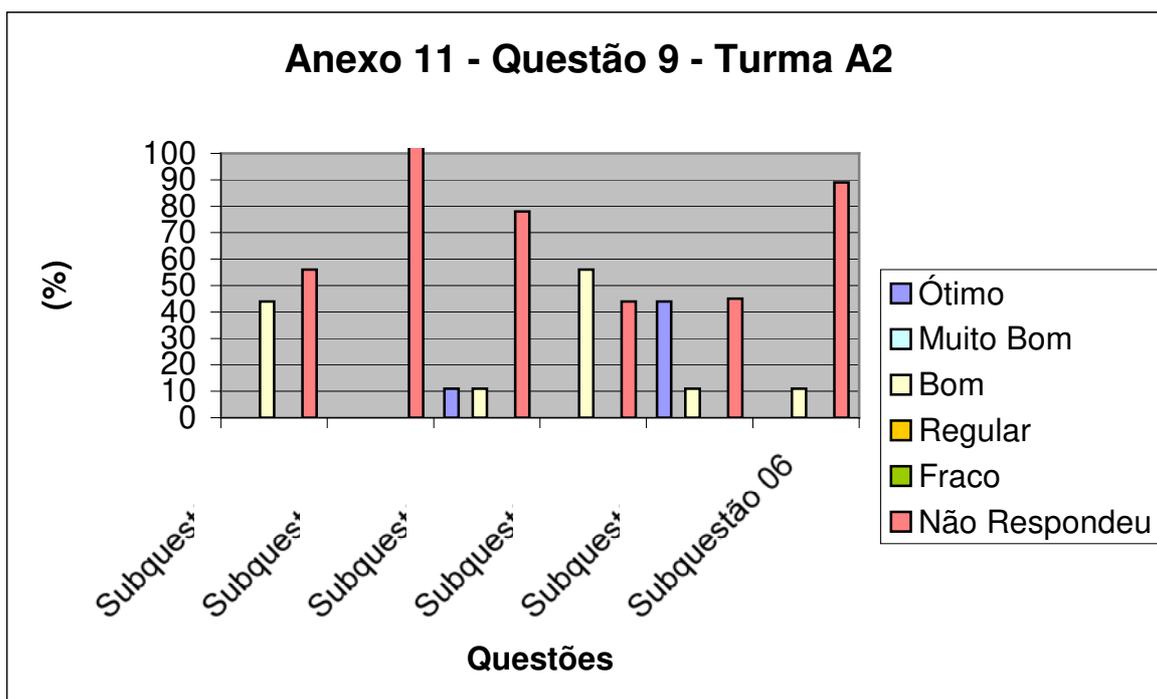


Gráfico 44 – Anexo 11 – Questão 9 – Turma A2

Turma A2: 1: 44% (quarenta e quatro por cento) responderam bom; 2: Não responderam; 3: 11% (onze por cento) responderam ótimo; 11% (onze por cento) responderam bom; 4: 56% (cinquenta e seis por cento) responderam bom; 5: 44% (quarenta e quatro por cento) responderam ótimo; 11% (onze por cento) responderam bom; 6: 11% (onze por cento) responderam bom.

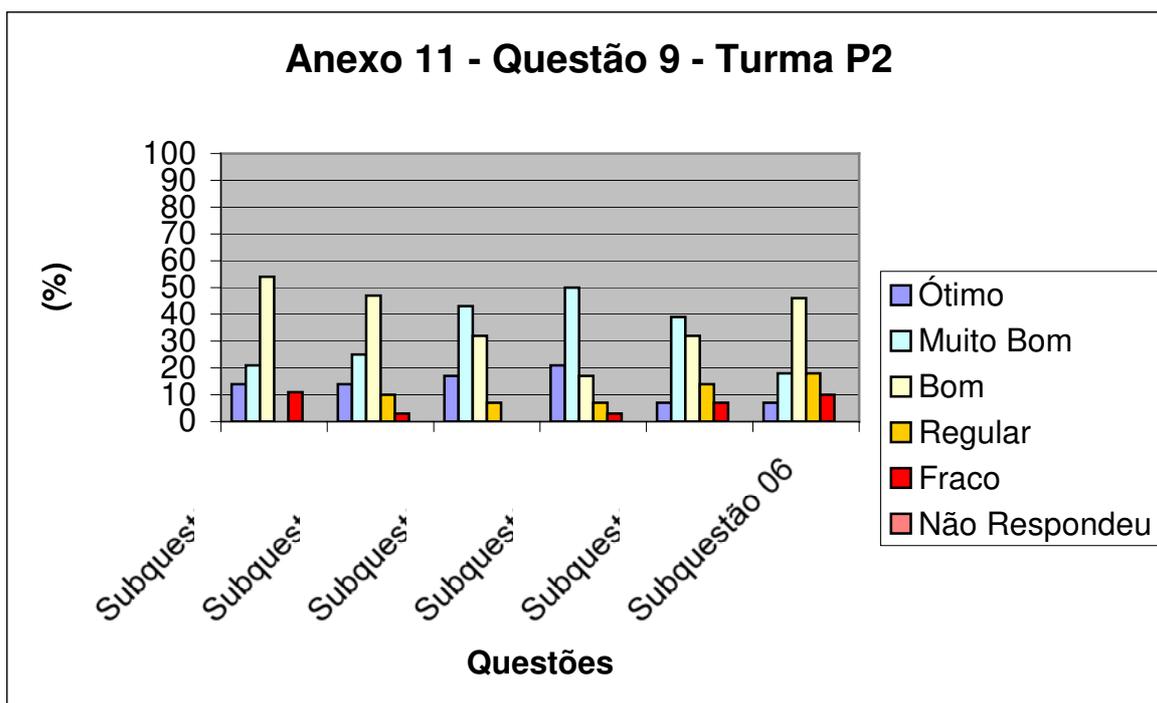


Gráfico 45 – Anexo 11 – Questão 9 – Turma P2

Turma P2: 1: 14% (quatorze por cento) responderam ótimo; 21% (vinte e um por cento) responderam muito bom; 2: 14% (quatorze por cento) responderam ótimo; 25% (vinte e cinco por cento) responderam muito bom; 3: 17% (dezesete por cento) responderam ótimo; 43%(quarenta e três por cento) responderam muito bom; 4: 21% (vinte e um por cento) responderam ótimo; 50% (cinquenta por cento) responderam muito bom; 5: 7% (sete por cento) responderam ótimo; 39% (trinta e nove por cento) responderam muito bom; 6: 7% (sete por cento) responderam ótimo; 18% (dezoito por cento) responderam muito bom.

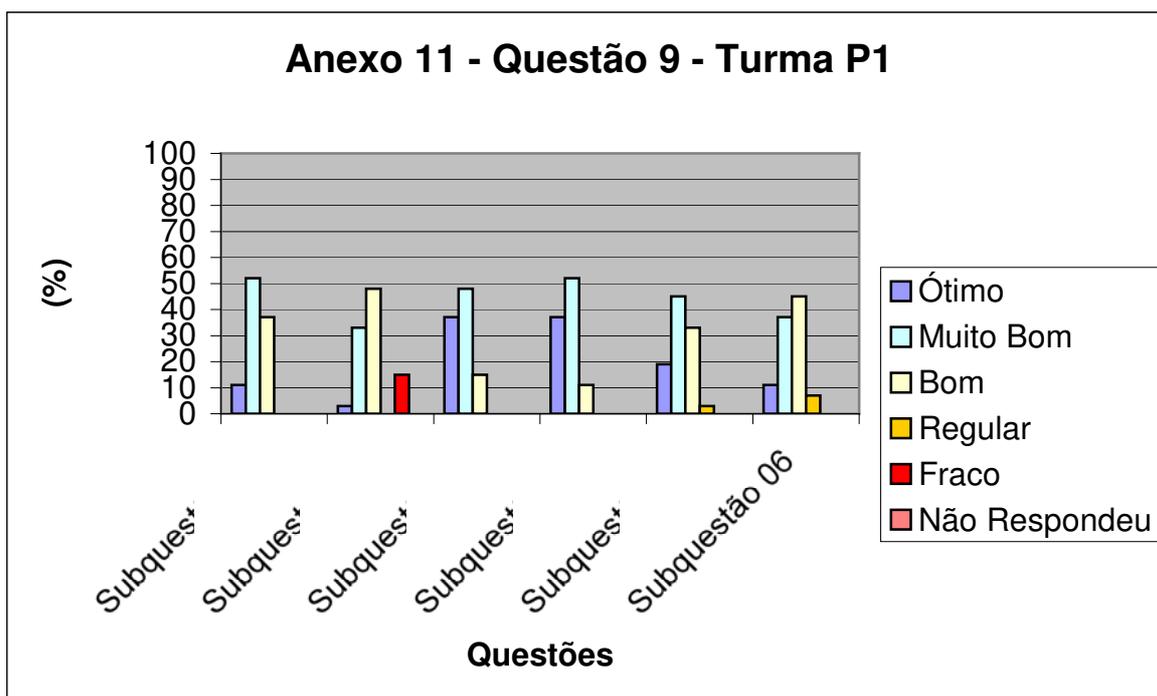


Gráfico 46 – Anexo 11 – Questão 9 – Turma P1

Turma P1: 1: 11% (onze por cento) responderam ótimo; 52% (cinquenta e dois por cento) responderam muito bom; 2: 3% (três por cento) responderam ótimo; 33% (trinta e três por cento) responderam muito bom; 3: 37% (trinta e sete por cento) responderam ótimo; 48% (quarenta e oito por cento) responderam muito bom; 4: 37% (trinta e sete por cento) responderam ótimo; 52% (cinquenta e dois por cento) responderam muito bom; 5: 19% (dezenove por cento) responderam ótimo; 45% (quarenta e cinco por cento) responderam muito bom; 6: 11% (onze por cento) responderam ótimo; 37% (trinta e sete por cento) responderam muito bom.

5.9.2 Orientador acadêmico (professor tutor)

Do ponto de vista do orientador acadêmico (professor tutor) o Colegiado de Curso representou uma instância de decisão e de reunificação do que parecia disperso, voltando para a unificação do Projeto Pedagógico do Curso e, sobretudo, na construção e garantia das características e especificidades da EaD. “Era aquele momento de troca, de inquietação, de reformulação daquilo que não estava dando certo” (Orientador acadêmico – M – Centro Associado de Maringá).

Para os orientadores, o curso começou com uma desconfiança por parte dos próprios estudantes, tendo em vista ser algo novo. A figura do orientador acadêmico (professor tutor) era nova. Não sabiam o que ele era. Com o tempo os alicerces começaram a consolidar o processo de implantação. “Quando houve a mudança lá na UFPR, continuamos a fazer o que havia sido projeto aqui no centro associado. Não houve descontinuidade. Temos cópia de documentos de cada disciplina, as fichas dos alunos, as cópias das frequências dos momentos presenciais (Orientador acadêmico – P – Centro Associado de Taquara)”. A citação referiu-se a mudanças de reitoria em 2002.

A avaliação da gestão do curso do ponto de vista dos orientadores acadêmicos (professores tutores) evidenciaram que havia toda uma organização e supervisão por parte da Coordenação de Curso. As reuniões de Colegiado de Curso existiam e deliberavam com a participação coletiva dos profissionais e dos estudantes do curso.

Os diretores acadêmicos tiveram papel importante no processo sistêmico de implantação e desenvolvimento da graduação. As diretorias acadêmicas dos Centros Associados se destacaram pela intensa articulação que fizeram junto aos centros no sentido de viabilizar nesses locais uma ambiência acadêmica. No entanto, destacaram-se pelo trabalho reconhecido pelos orientadores acadêmicos, a atuação dos diretores de Apucarana, Taquara e Maringá. Da parte dos diretores administrativos houve unanimidade quanto ao empenho desses profissionais, os quais eram responsáveis pelas entidades conveniadas junto à universidade. Eles exerceram papel político e administrativo junto à sua comunidade no sentido de garantir que o curso prosseguisse até a sua integralização.

5.9.3 Professor especialista

Nos relatos dos professores especialistas ficou muito claro o papel do Colegiado de Curso no processo qualificado de implantar um curso de graduação na área de formação de professores com efetivo envolvimento político e pedagógico de todos os profissionais.

O Colegiado tinha a função de fazer uma reflexão tanto pedagógica quanto administrativa. Houve muitos momentos positivos nessas reuniões, onde eram feitas trocas de experiências, relatos das práticas realizadas nos centros associados (Professor especialista C).

Todos os professores especialistas eram representantes das suas respectivas áreas/disciplinas e tinham participação no Colegiado, assim como representantes de orientadores acadêmicos e de estudantes. Isso causava, segundo o professor dificuldades na coordenação da fala de todos (reuniões muito longas), por outro lado possibilitava a verdadeira representatividade dos participantes do sistema de EaD.

Essa prática coletiva como já foi mencionada não tinha respaldo legal porque as normas acadêmicas regidas para ao ensino presencial na universidade garantiam representatividade por departamento e no Colegiado do Curso de EaD a representatividade era de todos os segmentos.

Um sistema de educação não-presencial no qual seus profissionais atuavam em locais distintos e em tempos diferentes, não poderia prescindir da participação (presencial ou virtual), pelo menos em encontros mais coletivos nos quais as assertivas pedagógicas e administrativas pudessem ser avaliadas e acordadas. Essa prática coletiva e cooperativa implementada pela coordenação/colegiado superava o modelo departamental instalado nos conselhos universitários ordinários. Essa prática criava condições reais para se conceber o processo de gestão/colegiado como uma teia sistêmica de EaD.

O que transpareceu nas colocações sobre a coordenação, colegiado de curso, secretarias, diretores acadêmicos e administrativos era uma “cultura” do comprometimento coletivo. Embora sem a experiência na modalidade de EaD, os responsáveis pela iniciativa, os profissionais que atuavam (a maioria) se comprometeram com o êxito do empreendimento.

Falando de gestão, o trabalho dos diretores acadêmicos tornou-se importante no processo de “academização” dos centros associados. Onde havia uma articulação maior, onde o profissional era mais atuante e se fazia presente, os resultados apareciam na organização dos trabalhos administrativos e pedagógicos. Era visível, pelos relatórios consultados e pelos depoimentos dos professores especialistas e dos orientadores acadêmicos (professores tutores), a organização da orientação acadêmica (tutoria), da biblioteca, dos procedimentos referentes à vida acadêmica do estudante (conforme exigências da universidade) e, sobretudo do ponto de vista simbólico porque influenciava profundamente a comunidade em relação à modalidade, ao curso.

5.10 Orientador acadêmico (professor tutor) na EaD

Foram entrevistados vinte (20) orientadores acadêmicos (Anexo 12) que atuaram nos Centros Associados de Maringá, Taquara, Pato Branco e Apucarana. Tendo em vista algumas características que distinguiam os Centros Associados de Maringá e Taquara, resolveu-se analisá-los separadamente.

5.10.1 Centro Associado de Maringá e Taquara

Ao todo foram 6 (seis) orientadores acadêmicos (professores tutores) entrevistados: cinco mulheres e um homem. Quatro profissionais tinham pós-graduação em nível *lato sensu* e dois com Mestrado em Educação, uma no Centro Associado de Taquara e a outra no de Maringá. O professor tutor (homem) era formado em Licenciatura de Matemática.

Todos os orientadores acadêmicos (professores tutores) foram informados a respeito do curso, tendo em vista o interesse, à época, da Instituição Adventista em qualificar os professores que atuavam em suas escolas espalhadas por todo o Brasil. A Instituição é muito ciosa com respeito à qualidade do trabalho que presta à comunidade interna e externa. A direção da regional sul, ao celebrar o convênio, estabeleceu dois pólos regionais para atender à demanda dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta instituição subsidiou parte das despesas do curso de aperfeiçoamento (180 h) para atuarem como orientadores acadêmicos (professores tutores) antes do início do curso de graduação.

Para a maioria dos orientadores acadêmicos (professores tutores), a Educação a Distância não era conhecida até a realização do Curso de Aperfeiçoamento para Tutoria em Educação a Distância ofertado nos anos de 1999, 2000 e 2001 pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná.

Nesses Centros Associados os estudantes permaneciam em média, por quinze dias, nos meses de janeiro e julho do ano de cada ano, o que impunha aos orientadores acadêmicos (professores tutores) sua permanência também nesse período para o

acompanhamento dos encontros presenciais junto ao professor especialista e para orientações acadêmicas presenciais. Eles não tinham gastos pessoais porque, para a instituição, isso tudo constituía um investimento na qualificação da sua força de trabalho. Para os demais orientadores acadêmicos (professores tutores) pertencentes aos Centros Associados de Pato Branco e Apucarana os encontros presenciais se davam aos sábados e domingos, conforme cronograma das turmas.

5.10.2 Centro Associado de Apucarana e Pato Branco

Foram entrevistados 7 (sete) orientadores acadêmicos (professores tutores) (todas mulheres) que atuaram em Apucarana e 7 (sete) que participaram (mulheres) dos trabalhos de orientação acadêmica (tutoria) em Pato Branco. Em Apucarana havia cinco profissionais com Licenciatura em Pedagogia (uma havia ainda cursado Biologia) e pós-graduação em nível *lato sensu*, um professor licenciado em Matemática (Mestrando em Educação), outro em Língua Portuguesa (Mestrando em Educação). Em Pato Branco Havia cinco professores tutores com Licenciatura em Pedagogia e curso de pós-graduação em nível “lato sensu”, um Economista com Licenciatura em Matemática e outro licenciado em Geografia com Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas.



Foto 5 – Orientadores acadêmicos do Centro Associado de Apucarana (2002)

A maioria dos orientadores acadêmicos atuava em escolas municipais e estaduais da região onde foi criado o centro associado e recebeu as primeiras informações sobre o Curso de Aperfeiçoamento para Tutores em EaD por meio das entidades que iriam celebrar convênio com a UFPR. Em Pato Branco, a prefeitura municipal encabeçou esse trabalho e em Apucarana a fundação UNILLUZ encarregou-se da divulgação. Esses profissionais foram capacitados, em 1999 e 2000, no mesmo curso de aperfeiçoamento para tutoria em EaD, ofertado pelo NEAD. Como pode ser observado na pesquisa, orientadores acadêmicos (professores tutores) não haviam ouvido falar de EaD. Muitos estavam buscando novos desafios, novas possibilidades de aperfeiçoamento profissional e/ou financeiro. Todos os profissionais de Apucarana e Pato Branco atuavam no serviço público municipal e estadual.

Para os orientadores acadêmicos (professores tutores), o curso de formação de professores apresentava-se de forma plenamente estruturado e organizado, o que quer dizer que havia um cronograma detalhado para cada disciplina pertencente à determinada turma, com especificações de dias e horários para a orientação acadêmica (presencial e a distância) a ser realizada pelo orientador acadêmico, bem como cronograma prevendo dias e horários para a orientação acadêmica docente a distância a ser realizada pelo professor especialista da sede. “Foi muito bem estruturado. A distribuição da carga horária foi muito tranqüila. Havia muita seriedade, muito comprometimento, o desejo de que realmente as coisas dessem certo “(Orientador acadêmico – M – Centro Associado de Maringá). Era um grande desafio esse tipo de modalidade como instrumento “novo” para a formação de professores.



Foto 6 – Orientadores acadêmicos do Centro Associado de Pato Branco (2001)

Esses profissionais, ao longo dos encontros presenciais, em conformidade com a (s) disciplinas que iriam orientar (tutorar), participavam da “aula” do professor especialista. Muitas vezes, após os encontros, o professor que vinha da sede (UFPR) reunia-se com o orientador acadêmico (professor tutor) que iria acompanhar didático-pedagógicamente a disciplina, para discutirem os encaminhamentos teóricos e técnicos metodológicos durante o período de estudos a distância. Em torno de 15 (quinze) dias, após esses encontros, os dois profissionais estabeleciam contato via telefone ou Internet nas chamadas: “orientações acadêmicas docentes a distância” que preenchiam o tempo entre um encontro presencial e outro. As disciplinas de 120 (cento e vinte) horas tinham 2 (dois) encontros presenciais ao longo do ano.

Aqueles que atuaram nos Centros de Taquara e Maringá recebiam um valor simbólico R\$200,00 (duzentos reais) por mês pelo trabalho de orientação acadêmica (tutoria), tendo em vista estarem atuando na instituição como docentes ou administradores na rede confessional. Era um compromisso com a instituição e com os seus colegas que ainda não possuíam a formação em nível de graduação. Eles tinham amparo institucional

para atender aos estudantes (professores) em suas escolas, nos momentos de estudos a distância daqueles, usando o telefone, o fax ou a Internet.

Os profissionais de Pato Branco e Apucarana eram contratados como prestadores de serviço para trabalhar na orientação acadêmica. O valor recebido, à época, por hora de atendimento aos estudantes (presencial e/ou a distância), estava em torno de R\$20,00 (vinte) reais. Eles recebiam por disciplina/turma sob sua orientação. Por exemplo, se orientavam a disciplina de Filosofia da Educação para duas turmas, recebiam por sessão semanal para orientar as duas turmas. Seriam 4 horas (uma turma) mais 4 horas (uma turma) semanais vezes 4 semanas. Geralmente, os orientadores acadêmicos assumiam no máximo três disciplinas para orientarem. Vale lembrar que os orientadores acadêmicos (professores tutores) dos Centros Associados de Pato Branco e Apucarana tinham outros vínculos empregatícios, atuavam em escolas da rede pública municipal, estadual ou estavam aposentados.

Como todos os profissionais envolvidos neste curso de graduação a distância, eles disponibilizavam tempo para suas leituras e estudos no período da noite e nos finais de semana. No entanto todos foram unânimes em afirmar que atenderam seus estudantes inúmeras vezes em horários fora daqueles acordados para as tutorias a distância. Inclusive nas próprias residências eram recebidos telefonemas dos estudantes.

Em verdade, para os orientadores acadêmicos (professores tutores) era difícil deixar de atender os estudantes quando estes ligavam para suas casas, porque acabavam estabelecendo vínculos profissionais e pessoais. Muitos estudantes trabalhavam em escolas (públicas municipais e estaduais), nas quais esses orientadores acadêmicos (professores tutores) eram supervisores, diretores ou atuavam em sala de aula.

Assim, por causa dessa relação, dentro e fora da EaD, os orientadores acabavam franqueando, em situações de extrema necessidade, seus telefones residenciais, como mais uma forma de auxiliar os cursistas nos seus estudos.

Os orientadores acadêmicos (professores tutores) do Centro Associado de Apucarana tinham quatro horas e meia por semana e por disciplina para as orientações acadêmicas presenciais (tutorias presenciais) e a distância. Em Pato Branco eram feitas duas horas semanais de orientação por disciplina nas dependências físicas do Centro

Associado e as outras duas horas eram realizadas em cidades escolhidas pela administração local para atendimento dos grupos que residiam mais afastados do centro associado.

Nessa época, a prefeitura da cidade de Pato Branco disponibilizava veículo e combustível para o deslocamento dos professores tutores. Depois de 2002, não foi mais possível esse deslocamento e as orientações acadêmicas presenciais (tutorias) dos grupos mais distantes passaram a ser feitas no Centro Associado ou por telefone, quando estes não podiam se deslocar até o centro associado.

Segundo um dos orientadores acadêmicos (professores tutores) do Centro Associado de Maringá “[...] o fator principal do tutor é o relacionamento. Se ele for forte vai segurar, conquistar o aluno. Isso fará com que ele (estudante) permaneça firme no curso” (Professor tutor M).

Esse vínculo ao que parece foi construído durante todo o curso pelos orientadores acadêmicos (professores tutores). Tornaram-se caminheiros numa estrada que pouco conheciam. As orientações acadêmicas (práticas tutorias) revelaram profundo envolvimento e conhecimento da vida e das dificuldades enfrentadas no processo de estudos a distância. Foi uma atividade profissional que exigiu deles, orientadores acadêmicos (professores tutores), uma ação firme e rigorosa quanto às orientações que davam aos estudantes, tendo em vista a grande responsabilidade que tinham com a aprendizagem dos estudantes.

Nem todos conseguiram permanecer no curso, a despeito do trabalho de orientação acadêmica (tutoria), outros fatores intervenientes acabaram pressionando muitos estudantes a deixar o curso, conforme a ótica dos orientadores acadêmicos (professores tutores): as precárias condições financeiras dos professores (estudantes), as responsabilidades com a família; o acúmulo de trabalho; a distância entre a residência e o local dos encontros presenciais; muitos acabaram se aposentando no decurso dos estudos e desistiram uma vez que não fazia mais sentido, para eles, o esforço para ascensão funcional e, para outros, o fato de estarem muito tempo “fora” da escola acabava por dificultar a adaptação a essa modalidade educativa.

5.10.3 Orientador acadêmico (professor tutor) e professor especialista

Para os orientadores acadêmicos (professores tutores) a relação com o professor especialista era entendida sempre numa perspectiva de construção, de parceria. A relação se dava mais harmoniosa e confiante à medida que o professor especialista tinha maior percepção da especificidade e da realidade da EaD. Essa relação de parceria se viabilizava porque fazia parte das características do sistema de educação a distância criado para o funcionamento do curso. Sua premissa era o acompanhamento acadêmico e orientação tutorial do estudante nos momentos presenciais e a distância.

É verdade o fato de que, quanto mais comprometido com os processos mediatizados, quanto mais clareza e compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da EaD detinham o professor especialista, sobretudo, e o orientador acadêmico (professor tutor), mais consistente e cooperativa era essa parceria. A relação se consolidava na medida em que, após os encontros presenciais no centro associado, com a participação do orientador acadêmico (professor tutor) nos encontros presenciais, o docente especialista mantinha contato bidirecional com ele e, na seqüência, se preocupava com e como o processo de orientação acadêmica (tutorial) estava se dando junto ao estudante.

Os dias e horários eram estabelecidos, negociados entre os profissionais do centro associado e os professores especialistas das orientações acadêmicas docentes a distância. Essa prática acadêmico-pedagógica possibilitava a interlocução semanal por telefone ou pela sala de bate-papo *chat*.

Embora eles estivessem distantes não poderiam estar a distância. A competência do professor especialista nessa relação era um dado importante para a segurança do trabalho do orientador acadêmico (professor tutor), mas, além dela, o compromisso pedagógico do especialista, sua prática efetiva (e não dissimulada), estabeleciam laços mais verdadeiros e profissionais entre os dois profissionais responsáveis pelo processo de aprendizagem na EaD.

Era percebida pelos orientadores acadêmicos (professores tutores) a preocupação que muitos professores demonstravam quando ministravam os conteúdos nos encontros presenciais. Tinham que aprender a adaptar metodologicamente a forma de expor, de explicar, de sintetizar os conhecimentos para uma carga horária que representava trinta por cento da carga horária de uma disciplina na educação presencial.

As avaliações escritas presenciais, segundo os relatos dos orientadores acadêmicos (professores tutores), eram encaminhadas pelos professores especialistas aos centros associados, via Coordenação de Curso, lacradas. No início não havia discussão sobre o conteúdo dessas avaliações, com o tempo, alguns poucos professores passaram a ouvir as preocupações e relatos dos orientadores (tutores), a fim de aproximarem essas avaliações da realidade dos estudantes. Mesmo porque, nessa parceria eles foram percebendo que era o orientador (tutor) que conhecia melhor a realidade e o processo de estudo de cada estudante (Professor – tutor – S – Centro Associado de Pato Branco).

5.11 Professor especialista

Foram entrevistados 11 (onze) professores especialistas¹⁷³ (Anexo 13). Dos entrevistados, 7 (sete) eram professores contratados (substitutos) e 4 (quatro) pertenciam ao quadro da universidade. Todos eram Mestres e dois estavam em processo de doutoramento (estatutários). Todos pertenciam ao quadro de professores do Setor de Educação da universidade. Essa unidade oferta um Curso de Pedagogia (presencial), curso *lato sensu* em Organização do Trabalho Pedagógico e possuía um programa de pós-graduação *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado).

Os entrevistados participaram do período específico de análise dessa pesquisa. Pelo menos os docentes que ministraram as disciplinas: Concepção e Metodologia de Estudos em EaD I, II, Filosofia da Educação e História da Educação estiveram atuando em todas as 6 (seis) turmas distribuídas pelos 4 (quatro) centros associados do sistema de educação a distância.

Os docentes inseriram-se no processo de implantação e desenvolvimento do curso porque pertenciam aos departamentos do Setor de Educação da universidade que seria o responsável pela manutenção dos profissionais das respectivas áreas do conhecimento no curso. Os professores substitutos atuaram nas áreas/disciplinas de: Filosofia da Educação,

¹⁷³ Os professores atuaram nas disciplinas de Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Concepção e Metodologia de Estudos em EaD II, Políticas e Planejamento da Educação no Brasil, Biologia Educacional, História da Educação, Cultura e Educação, metodologia de Pesquisa em Educação, Projetos em Educação I, Organização do trabalho Pedagógico na Escola e Didática.

Didática, História da Educação, Psicologia da Educação e Metodologia da Pesquisa em Educação.

A dificuldade encontrada para manter o cronograma de curso em andamento, revelada por diversos documentos, atas e ofícios da Coordenação de Curso (vide os relatos dos estudantes e orientadores acadêmicos) foi a disponibilidade de professores especialistas para atuarem na educação a distância. Os professores efetivos atendiam também seus encargos didáticos com a educação presencial no Setor de Educação, o que exigia uma coordenação pedagógica e administrativa permanente a fim de garantir o pleno funcionamento do curso.

Os professores especialistas que foram entrevistados (gravação) evidenciaram profundo contentamento em relação ao desafio de fazerem um curso na modalidade de educação a distância. Puderam desmistificar a imagem negativa que tinham da educação a distância.

Relataram, os professores, que tiveram que repensar suas práticas pedagógicas ao longo dos encontros presenciais realizados nos Centros Associados. Viveram momentos de profunda interação com outras culturas, outras práticas religiosas, com professores de regiões diversificadas do interior do país. Isso lhes trouxe muita experiência de vida, de reconhecer que as dificuldades do magistério são muito semelhantes nos rincões do Brasil, mas ao mesmo tempo perceberam a garra, o empenho, a luta de seus colegas de magistério para se qualificarem em uma modalidade que, para eles, também era nova e cheia de incertezas.

Amadureceram no trato com o novo ator deste processo pedagógico que no presencial não existe: o orientador acadêmico (professor tutor). Aprenderam a lidar com ritmos e processos de aprendizagem específicos da EaD. Entenderam que havia e há uma especificidade no trabalho do professor em processos mediatizados que é mais complexo do que o papel desenvolvido na educação presencial. Sem minimizar essa, mas sua atuação tem que ser planejada, levando em conta o projeto pedagógico do curso; levando em conta a divisão de trabalho que vai ter que desenvolver com seu parceiro no processo educacional; levando em conta a elaboração do guia didático (material didático) que era um roteiro orientador para os estudos a distância e para a orientação do trabalho acadêmico (tutorial).

Os professores especialistas, que atuavam também na educação presencial, tiveram que criar processo didático-metodológico diferenciado para atender às características e peculiaridades dos estudos não-presenciais.

Passaram a preparar os encontros presenciais tentando “cortar caminho” em relação aos textos indicados nos fascículos para leitura e estudo. A prática inviabilizava qualquer tentativa de esgotar o assunto nas horas destinadas aos encontros presenciais, mas eles tinham que aprender e desenvolver habilidades de síntese, de tal sorte que pudessem dar ao estudante (que teria que ter tido acesso anterior ao fascículo) noções iniciais, compreensão de algumas categorias principais para que estes pudessem realizar as leituras e estudos a distância. A partir das orientações dadas pelo professor especialista, o orientador acadêmico (professor tutor) iria retomando e acompanhando o processo de estudo.

Era um trabalho de planejamento, de antecipação do que era necessário fundamentar nesses momentos para que mais adiante o estudante pudesse (re) construir o conhecimento, por intermédio dos fascículos, dos textos, dos livros e da mediação do professor tutor. “Na EaD você tem que prever e planejar suas atividades. Estabelecer um projeto de trabalho” (Professor especialista W).

Esses encontros estavam previstos num cronograma geral, por Centro Associado, no qual havia um calendário para cada disciplina e conforme a carga horária total era realizado um ou dois encontros presenciais ao longo do ano letivo. Os momentos presenciais se davam nos finais de semana (a média seria em torno de 1 a 2 encontros presenciais por mês para dar o mínimo de condições de estudo aos cursistas).

Os professores especialistas foram construindo um *modus operandi* para trabalhar com os estudantes que não pertenciam ao ensino presencial. Teriam que levar em consideração que os momentos presenciais faziam parte de um sistema educativo que envolvia outras mediações (material didático, orientação acadêmica) que objetivavam garantir ao estudante condições de (re) construção do conhecimento e, portanto, que aprendesse. Os encontros se organizavam mesclando situações de exposição formal do conhecimento, como atividades individuais, de grupo e dinâmicas.

Em dois dias de atividades você pode fazer um trabalho bastante diversificado. Você pode fazer uma aula mais dialogada. Precisa ter outro tratamento, Na EAD o uso das estratégias se dá de outra forma. (Professor especialista B).

Muitos estudantes haviam concluído seus estudos em nível médio há muito tempo, o que forçou os docentes a adotarem nova postura não apenas em razão de ser modalidade a distância, mas pela necessidade de uma “didatização” maior dos conteúdos. Nesse sentido, a revisão do material didático se impôs a muitas disciplinas, conforme os relatos dos docentes. Houve um docente que preparava todo um roteiro do que seria trabalhado no momento presencial e adiantava orientações das atividades posteriores, por escrito.

Segundo um dos professores especialista: “Ao longo do curso verifiquei que o material teria que se revisto. Readequação do material e do encaminhamento metodológico. A adequação dos conteúdos vai se aperfeiçoando no processo de construção histórica” (Professor especialista S). Esse docente confessou sua profunda dificuldade de se adequar às especificidades do trabalho em EaD.

Do ponto de vista dos docentes, os estudantes que participavam do curso estavam buscando qualificação para sua atividade profissional em termos de conhecimento para a melhoria da qualidade de seu trabalho na escola e ascensão funcional. Desejavam melhores condições salariais, mas também, havia todo um imaginário de auto-valorização, de auto-estima.

Vinham de regiões onde, provavelmente, não teriam acesso ao ensino superior. Eles valorizavam muito essa oportunidade e quando eles não conseguiam tomar contato com o material escrito, antecipadamente, aproveitavam muito mais os encontros presenciais. “[...] eles usavam uniformes, camisetas, emblema da faculdade. Eram pessoas que precisavam se adequar à legislação, mas que também como uma realização de vida. E se não fosse pela EaD não teriam tido essa oportunidade” (Professor especialista – CF).

A professora que criou e ministrou a disciplina de Concepção e Metodologia de Estudos em EaD II salientou que esta foi criada para acolher o estudante ao curso e possibilitar-lhe a construção de sua autonomia na organização dos estudos. A proposta consistia no protagonismo do estudante por meio de um trabalho de auto-conhecimento, organização de estudos em grupo, planejamento de horários e técnicas para leitura e estudos individuais: “Proporcionou uma fundamentação. Sem essa disciplina eles não teriam tido condições de enfrentar todos os desafios do curso” (Professor especialista C).

Ao final dos encontros presenciais os professores reuniam-se com os orientadores acadêmicos (professores tutores) para orientações e encaminhamentos dos trabalhos e atividades que teriam que ser feitas ao longo dos estudos a distância. Utilizavam em torno de duas horas a mais para essas tratativas.

Os professores ressaltaram que participaram de um trabalho socialmente importante¹⁷⁴, outros destacavam a aventura que foi esse empreendimento, por conta de ser uma “nova” prática docente, eivada de peculiaridades, de diferentes tempos e espaços. “Eu vi a tão falada democratização do ensino. A EaD é a oportunidade deste século. Me senti professor mesmo [...]” (Professor especialista S).

Percebeu-se através da fala desse docente a consciência e, para quem nunca tinha ouvido e trabalhado nessa modalidade educativa, a clareza profissional de que a relação professor e estudante na EaD demonstravam os mesmos pressupostos que a presencial no sentido de uma relação dialógica e intersubjetiva:

Ao mesmo tempo que a EaD pode contribuir para o crescimento do aluno do ponto de vista intelectual, ela irá contribuir também para o desenvolvimento do professor. Principalmente para o professor que está comprometido com a mudança. Na EAD ele tem que pensar que não tem uma relação direta com o aluno, mas tem que se preocupar duplamente com esse aluno (Professor especialista J).

O que acarreta esforço para o professor nessa modalidade é a necessidade de planejar toda a sua ação didático-pedagógica que compreende as ações nos encontros presenciais¹⁷⁵, na elaboração do guia didático que não irá reproduzir os encontros, mas complementá-los com um roteiro para os períodos de estudos a distância e ações coordenadas e qualificadas estabelecidas na parceria com o orientador acadêmico (professor tutor).

Dos professores entrevistados somente os que atuaram com Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação participaram dos Seminários Temáticos I cujo tema gerador foi: Escola e Família. Essa disciplina (Seminários Temáticos I) envolveu a participação de toda

¹⁷⁴ “ Com um curso assim a UFPR cumpre um verdadeiro papel social”(MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.21).

¹⁷⁵ Relato de professor especialista à comissão verificadora do MEC em 2004: “ Precisei repensar toda a dinâmica de aulas para um período concentrado. Repensei toda a minha prática docente. Defendo criar um corpo docente e uma política institucional da UFPR para a EAD. Os módulos poderiam ser com menor número de disciplinas, para ter mais etapas presenciais” (MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais**. Curitiba, 2004, p.21)

a comunidade acadêmica do centro associado. Os docentes foram unânimes em ressaltar a prática pedagógica inovadora que se construiu pelo diálogo teórico entre as diferentes áreas/disciplinas. “Ciência é problematização”(Professor especialista S).

Os estudantes, segundo os professores além de ajudar a organizar o evento nos Centros Associados, juntamente com os orientadores acadêmicos (professores tutores), recebiam uma tarefa pós-seminário: desenvolver um projeto de intervenção em sua realidade, a partir das discussões desenvolvidas no encontro presencial. Identificava-se uma problemática e envolviam toda a comunidade escolar, e às vezes, a comunidade da região. Foram trabalhos enormes, ressaltou o professor W.

Os seminários temáticos traduziram objetivamente o que no discurso teórico se tem repetido há décadas: a necessidade de iniciativas concretas na área de formação de professores que tratem de forma interdisciplinar (ANFOPE, 2004) o fenômeno educativo escolar (não-escolar). “Hoje falamos tanto de interdisciplinaridade [...] e ali foi uma experiência de interdisciplinaridade [...] e o aluno pode constatar isso ao vivo, mais do que isso, o aluno viveu a experiência” (Professor especialista J).

Apesar do curso (matriz curricular) se constituir em vinte e nove disciplinas, o que refletia a lógica do conhecimento produzido à luz do paradigma moderno de ciência, a criatividade e a ousadia desses professores especialistas, orientadores acadêmicos e estudantes, construiu uma prática emergente, inovadora e pedagogicamente dialógica.

A experiência trouxe aos professores especialistas um sentimento de profunda satisfação intelectual. Porque nesses momentos era possível discutir em nível epistemológico o que, como, de que forma cada área “olhava e interpretava” aquele tema gerador. Do ponto de vista do estudante era possível “olhar e compreender” que o fenômeno educativo, síntese de multidimensionalidades, só pode ser devidamente compreendido, no nível do pensamento, quando procura-se (re)ligar os saberes, quando consegue-se estabelecer as nuances do todo com as partes e das partes com o todo, quando consegue-se compreender a complexidade e a dinâmica dos fenômenos humanos e sociais.

5.11.1 Professor especialista e orientador acadêmico (professor tutor)

Os professores especialistas estabeleciam um calendário de orientações acadêmicas a distância, previstas no Projeto Pedagógico de Curso, que consistiam em sua permanência no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) em dias e horários, previamente combinados, com o orientador acadêmico (professor tutor).

Esses momentos se estendiam por meses até o próximo encontro presencial. Eles estabeleciam um diálogo no qual discutiam os critérios de avaliação das atividades, trabalhos etc. Era previsto no Projeto de Curso que esses momentos fossem extremamente qualificados no sentido de que o professor especialista pudesse não apenas tirar dúvidas das leituras e estudos que os orientadores acadêmicos (professores tutores) faziam, mas instrumentalizá-los teórica e metodologicamente.

Os professores especialistas solicitavam, quando os estudantes começavam a entregar suas atividades feitas a distância, que fossem enviados em torno de dez por cento dos trabalhos para correção. Essas atividades escritas corrigidas, serviam de alguma forma, como referências para as demais correções que seriam realizadas pelo orientador acadêmico (professor tutor).

Essa interação entre o professor especialista com o orientador acadêmico (professor tutor), muitas vezes se deu pelo telefone e pela *Internet*. Variava de acordo com o centro associado e até, com o domínio ou não da Internet por parte do orientador acadêmico (professor tutor). Para orientações acadêmicas docentes a distância o NEAD havia criado na sua página virtual (*home page*) uma série de salas de bate-papo (*chats*) por turma a fim de proporcionar as condições de comunicação bidirecional (síncrona e assíncrona).

Essa infra-estrutura contribuía para uma melhor “performance” do orientador acadêmico (professor tutor) e os Centros de Pato Branco, Taquara e Maringá possuíam condições para que o orientador (tutor) pudesse usar os recursos da informática. O acervo de livros, segundo os docentes, em Pato Branco e Apucarana era pequeno, o que também, como acontece nos cursos presenciais, favorecia a utilização dos textos indicados para os estudos serem fotocopiados.

Um dos professor especialista relatou que teve dificuldade de comunicação a distância com o orientador acadêmico (professor tutor). “Não conseguia estabelecer uma parceria com o orientador acadêmico (professor tutor)” (Professor especialista AG).

Segundo esse professor, a orientadora acadêmica (professora tutora) era competente, mas alegava não ter tempo, dessa forma estabeleceram poucos contatos pela sala de bate-papo. Os demais relataram que comunicavam-se pelos recursos disponibilizados pelo NEAD em dias e horários previamente definidos.

Os orientadores acadêmicos (professores tutores) foram escolhidos sob critérios de formação em nível de graduação e pós-graduação, as quais tinham relação com as áreas/disciplinas que iriam tutorar. O que ocorreu, como ocorre em qualquer atividade humana, foi a pouca experiência acadêmica dos orientadores acadêmicos (professores tutores), em relação às exigências do professor especialista. Esse, como os demais, atuavam em nível superior e já estavam acostumados com a práxis universitária. Os orientadores acadêmicos (professores tutores), na maioria, excetuando aqueles que estavam estudando em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atuavam nas escolas públicas municipais e/ou estaduais como professores em sala de aula, como diretores, supervisores e, portanto, sem o trato com as práticas universitárias.

Com respeito ao esforço e comprometimento com o curso: “As orientadoras acadêmicas (professoras tutoras) mostravam-se muito comprometidas. Mostravam interesse, estudavam. O resultado foi bom quando corrigi as provas. (Professor especialista W)”. Outro professor ressaltou a rigurosidade da atuação do orientador acadêmico (professor tutor), quando disse: “Algumas tutoras eram muito rigorosas! (Professor C)”.

O reconhecimento do papel fundamental do orientador acadêmico (professor tutor) na engrenagem complexa e dinâmica do sistema de educação a distância ficou patente pelas diversas manifestações dos professores especialistas entrevistados. Peça chave no processo de amparo e acompanhamento dos estudos do estudante. “Ele é a ponte que sustenta a amarração necessária de todo o processo. (Professor especialista S)”.

Essa preocupação foi manifestada pelos professores que diziam da sua importância para o processo pedagógico na EaD, o vínculo institucional e qualificação para o trabalho. Os orientadores acadêmicos (professores tutores), que atuaram na graduação realizaram o curso de Aperfeiçoamento para Tutoria em EaD ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Eram contratados pelas instituições parceiras e a universidade só poderia torná-los permanentes mediante concurso público de provas e títulos, o que demandaria recursos federais para tal expediente. Os orientadores acadêmicos

(professores tutores) apresentavam, na visão do professor C, um vínculo moral e ético em relação aos seus estudantes e à proposta pedagógica. Se fosse efetivamente pela remuneração, não teriam se dedicado e se comprometido com este trabalho.

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi demonstrar, por meio de um processo exploratório e analítico: a concepção, elaboração, planejamento, organização e implantação de um curso

de graduação na área de formação de professores na modalidade de educação a distância. Evidenciou-se as relações entre os elementos componentes desse sistema (EaD), suas características e propriedades concebidas dentro de uma concepção sistêmico-organizacional, na qual não se pode conhecer o curso sem conhecer suas partes (e as interações dinâmicas entre elas) e ao mesmo tempo não se pode conhecer as particularidades das partes sem conhecer o curso como um todo. Concebendo-o a partir dessa concepção sistêmico-organizacional foi possível perceber-se a qualidade (formal e política) no processo de formação de professores em nível superior na modalidade de educação a distância.

A Universidade Federal do Paraná optou pela criação de um núcleo de educação a distância (EaD) que seria o embrião de um projeto intersetorial que absorveria, no âmbito da instituição, todas as iniciativas pertinentes à educação a distância, fomentando a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação com vistas à produção do conhecimento através do desenvolvimento da pesquisa e da extensão, voltadas às características e especificidades da EaD, incorporando as tecnologias da informação e da comunicação para inserir a universidade no cenário nacional na modalidade de educação a distância.

O curso em questão, então, surgiu da parceria inter-institucional entre o Setor de Educação e o Núcleo de Educação a Distância que o abrigou fisicamente em função das especificidades da modalidade, oferecendo infra-estrutura logística e tecnológica. O setor de Educação forneceu os professores especialistas, a partir de seus departamentos e das áreas de competência.

O curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD da UFPR tornou-se um dos primeiros projetos autorizados pelo Ministério da Educação na área de formação de professores na modalidade de educação a distância a funcionar no Brasil num momento histórico que, somente mediante parcerias interinstitucionais era possível realizar-se empreendimentos como o que foi implantado. À época, ainda, os cursos de formação de professores na modalidade de educação a distância tinham como referência consolidada a experiência da Universidade Federal do Mato Grosso (PRETI, 1996, 2000; NEDER, 1999) que mantinha desde 1993 seu curso de Licenciatura para Formação de Professores de 1.^a à 4.^a Séries do Ensino Fundamental por meio de

parcerias com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso e com as demais secretarias dos municípios parceiros pelo interior do estado.

A legislação que norteava as iniciativas educação a distância no Brasil nesse período (1999 – 2002) pautava-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), por meio de seu Artigo 80, pelo Decreto n.º 2.492/98, pelo Parecer n.º301/98 e pelos Indicadores de Qualidade do Ministério da Educação(MEC/SEED, 2000).

À época não havia recursos públicos federais destinados a projetos para a graduação a distância nas universidades públicas federais como ocorre desde 2006 com a chamada Universidade Aberta do Brasil que está fomentando, por meio de consórcio com as universidades públicas, a oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância, contando com recursos federais.

O financiamento da graduação se deu mediante as parcerias interinstitucionais estabelecidas, por meio da fundação da Universidade Federal do Paraná (FUNPAR)¹⁷⁶ com entidades civis e órgãos públicos municipais do estado e fora do Paraná. Os convênios com a rede adventista de escolas não apresentaram qualquer tipo de transtornos em relação ao repasse de recursos à fundação da universidade para a manutenção do curso nos Centros Associados de Maringá e Taquara. Com relação aos responsáveis junto às prefeituras do interior do estado do Paraná pelos convênios, a universidade enfrentou algumas dificuldades no repasse de verbas por conta da inadimplência que começou a ocorrer por parte de alguns agentes públicos que haviam se comprometido em financiar os custos dos seus estudantes que tinham sido selecionados no teste seletivo de 2000 e 2001.

Basicamente, os efeitos percebidos pela dificuldade financeira que alguns parceiros públicos tiveram nos repasses das verbas previstas no convênio para a manutenção do curso contribuíram também com o índice de evasão do curso. Conforme os dados do relatório da Comissão Verificadora do Ministério da Educação (MEC/SEED/SESU, 2004), considerando as turmas de 2000 o número de 600 (seiscentos) ingressantes, terminaram o curso em 2004, 443 estudantes. O que figurou um índice em torno de 26% (vinte e seis por cento) de evasão. A evasão ocorreu, segundo o relato dos estudantes e orientadores acadêmicos, por motivos familiares, por dificuldades de

¹⁷⁶ Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura – FUNPAR.

adaptação à educação a distância, por motivos de saúde, por questões financeiras (o custo com o deslocamento para os encontros presenciais), por aposentadoria (estudantes) e pelo descumprimento dos convênios por parte das prefeituras e/ou instituições (parceiras) da sociedade civil da região onde residiam.

Verificou-se que havia comprometimento por parte dos professores efetivos e substitutos que atuaram como professores especialistas os quais:

- ministraram as disciplinas nos encontros presenciais;
- supervisionaram os orientadores acadêmicos (professores tutores) por meio de telefone, *e-mail* e *chat*;
- Auxiliaram o orientador acadêmico (professor tutor) nas correções das avaliações (provas) realizadas pelos estudantes;
- Assessoraram o orientador acadêmico semanalmente por meio das “orientações acadêmicas do docente a distância” em datas e horários previamente acordados e calendarizados;
- elaboraram o material didático de sua disciplina.
- dividiram seus encargos didáticos na EaD com a educação presencial o que acarretou um aumento de trabalho e de novas preocupações e atribuições.

Assim como os docentes especialistas, os orientadores acadêmicos (professores tutores) desenvolveram suas obrigações de orientação acadêmica (tutoria) presenciais nos Centros Associados, às vezes em sua própria residência ou do próprio local de trabalho. Trabalhavam como se pôde constatar no magistério das primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas municipais e/ou estaduais, exercendo funções docentes ou de coordenação pedagógica (os professores orientadores acadêmicos de Maringá e Taquara atuavam nas escolas da rede adventista). Todos haviam se formado em curso de pós-graduação na área de EaD. As orientações acadêmicas eram desenvolvidas nos Centros Associados por meio de calendário semanal com informações de dias e horários para cada disciplina. Os recursos/meios de comunicação utilizados para a orientação não-presencial eram: telefone, *e-mail* e o correio.

Houve por parte dos orientadores acadêmicos (professores tutores) entrevistados um compromisso pedagógico e profissional com os estudantes, em relação ao processo de

aprendizagem. Havia uma expectativa de que com o desenvolvimento do curso e a abertura de novas turmas, pudessem criar vínculos profissionais com o centro associado e até com a universidade. Se faziam sempre presentes nas reuniões de Colegiado de Curso por meio da representação que existia dos orientadores acadêmicos por Centro Associado, o que lhes dava mais representatividade nas decisões tomadas no âmbito do colegiado de curso.

O papel dos orientadores acadêmicos foi fundamental no suporte aos estudantes, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista humano e pessoal. Ao longo do período de pesquisa, todos os orientadores acadêmicos entrevistados atuaram do começo ao fim da vigência das suas disciplinas. O vínculo que eles estabeleceram com os estudantes possibilitou que estes não desistissem do curso, aprendendo a organizar e a planejar seus estudos a distância, criando verdadeiras comunidades de estudos cooperativas e solidárias.

A gestão pedagógica e administrativa do curso se revelou fundamental na pavimentação dos alicerces da graduação em EaD porque não se tinha até então, modelo institucional na universidade. Pelas próprias características do sistema de EaD, a gestão se foi se configurando numa ação pedagógica-colegiada, onde foi-se construindo uma identidade, na qual se articulavam as divergências e as convergências, resultando ações dialógicas, cooperativas, solidárias com vistas à garantia dos parâmetros (indicadores) de qualidade do curso.

A experiência da UFMT e da Universidade Nacional de Educação a Distância de Madri (Espanha) serviram de balizamento, além das referências legais da época, para a construção do projeto pedagógico do curso. Ficou claro no Capítulo V que o curso edificou-se à luz de princípios filosóficos e pedagógicos concernentes à formação de professores:

- apresentava cronograma de curso;
- calendário para cada disciplina;
- guia didático do curso – projeto pedagógico;
- sistema de avaliação da aprendizagem e fluxo de correção das avaliações;
- cronograma de orientação acadêmica para os estudantes (presencial e a distância);

- cronograma de orientações acadêmicas docente a distância (do professor especialista) para o orientador acadêmico (professor tutor);
- material didático impresso de cada disciplina e distribuído para cada estudante.
- Estabeleceu-se comunicação permanente (fluxo de informações ocorria por meio das circulares, editais, comunicados) com todos os envolvidos no curso por meio da *Internet*, telefone ou correio.

Estabeleceu-se carga horária destinada aos estágios supervisionados de prática de ensino, bem como observou-se os dispositivos legais e organizou-se o desenvolvimento do estágio de forma a atender às características do estudo a distância. Definiu-se competências e atribuições:

- aos professores especialistas;
- aos orientadores acadêmicos;
- aos diretores acadêmicos;
- a Coordenação de curso;
- ao Colegiado de Curso;
- aos estudantes, bem como preparou-os para os estudos mediatizados por meio de duas disciplinas introdutórias (EaD I e II);

Implantar um curso de graduação, levando em conta as especificidades e características da modalidade de educação a distância para, inicialmente, seiscentos estudantes, espalhados por quatro centros ou pólos associados em diferentes regiões do estado do Paraná e um no Rio Grande do Sul foi um empreendimento complexo.

O professor especialista, o orientador acadêmico e o estudante não estavam constantemente no mesmo espaço e ao mesmo tempo, o que gerou práticas educativas mediatizadas, implicando:

- num processo de organização sincrônica entre todos os elementos participantes do sistema e de cada participante em relação ao curso, bem como a observância constante das características e especificidades de uma modalidade educativa semi-presencial;

- num comprometimento (profissional e ético) dos componentes do sistema de EaD;
- numa identidade construída pelos envolvidos no processo pedagógico mas ao mesmo tempo numa trama, numa teia que devia resultar em uma unidade de propósitos, intenções e ações a fim de se atingir a qualidade do curso, ou seja, uma unidade de propósitos e objetivos na diversidade de papéis e ações. “[...] o Uno não se dissolverá no Múltiplo e o Múltiplo fará ainda assim parte do Uno” (MORIN, 2005a, p.77).

A gestão, embora dinamizada pela Coordenação/Colegiado de Curso contou com o envolvimento e trabalho de outros atores importantes dentro da trama complexa tecida pela educação a distância. Nas “pontas” estavam os diretores acadêmicos que, como se pôde constatar pelas entrevistas (com os estudantes, com os orientadores acadêmicos e professores especialistas), ajudaram a viabilizar a implantação de uma “nova” cultura educacional nos Centros Associados, criando as condições para que as práticas pedagógicas específicas dos estudos não-presenciais fossem incorporadas e vividas, além de garantirem o padrão de ensino acadêmico.

Esses profissionais exerceram um papel de “embaixadores” da educação a distância, junto a uma comunidade que nunca havia ouvido falar de estudos não-presenciais. Eles prepararam e ajudaram os administradores dos Centros Associados e os orientadores acadêmicos (professores tutores) a instalarem uma ambiência acolhedora e comprometida com o curso, principalmente, na interação e na articulação com a cultura daquela comunidade, conforme atestaram as falas dos estudantes, dos professores especialistas e dos relatórios pesquisados.

A participação da comunidade acadêmica do curso (professores especialista, orientadores acadêmicos, estudantes, diretores acadêmicos) nas reuniões de Colegiado traduziu-se numa prática democrática, solidária e cooperativa. Foi o elo de unificação e de articulação das diversidades e das diferenças existentes. Foi a instância co-gestora que amalgamou, congregou e fortaleceu as práticas educativas dos orientadores acadêmicos (professores tutores), dos estudantes e dos professores especialistas. As reuniões dessa instância colegiada como pôde ser observado não tinha fins burocráticos, mas em atender de um lado às demandas emergentes criadas pelo próprio desenvolvimento do curso nos

Centros Associados e de outro lado no cumprimento das normas institucionais. Teve um papel político e pedagógico na mediada em que discutia e aperfeiçoava os procedimentos didático-pedagógicos voltados a atender à aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo que dialogava com os conflitos, com posições antagônicas do seus participantes, a fim de garantir o consenso para as suas deliberações. Foi uma instância de interação, de diálogo e de aprendizado por parte de seus participantes. Como diz Assmann: “Interações se constituem pelo diálogo construtivo estabelecido entre diferentes aprendentes em um mesmo processo conversacional permitindo a co-criação” (2005, p.44).

Um dos expediente mais polêmicos deliberado pelo Colegiado de Curso foi a manutenção dos exames presenciais sem consulta nos Centros Associados. Embora pareça uma ação pouco pedagógica, tinha justamente a intenção de preservar a comunidade discente do curso de qualquer tipo de suspeita quanto à seriedade e o compromisso com a qualidade (formal e política) da graduação, como atestaram depoimentos. As avaliações se pautavam por uma preocupação com a produção intelectual do estudante. Eram formuladas questões dissertativas com vistas a avaliar o grau de compreensão do estudante, das leituras realizadas, da clareza na exposição das idéias, da diferenciação entre diversos olhares teóricos e de uma síntese provisória do conteúdo estudado. Para Leite (2006, p.142): “[...] a avaliação da aprendizagem do aluno não deve resultar em mera atribuição de notas, estando dissociada do projeto pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem”.

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

Do ponto de vista dos estudantes a EaD foi a oportunidade de compreender, de vivenciar, de analisar os temas do cotidiano escolar à luz das narrativas teóricas, possibilitando-lhes a compreensão da complexidade que cada fato, fenômeno ou evento humano dispensa, sobretudo quando se trata de educação. Os Seminários Temáticos I foram

considerados por todos (orientadores acadêmicos, professores especialistas e estudantes) os que deles participaram como um avanço curricular em termos de uma nova prática docente na graduação, ou, poderia-se dizer que, do ponto de vista do pensamento complexo, os seminários representaram uma emergência. Se constituíram numa ação pedagógica na qual se (re)produziu conhecimento e se vivificou a prática docente dos professores especialistas do curso, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Um processo didático-pedagógico que contribuiu para que a qualidade do curso fosse alcançada foi a devida preparação dos estudantes para ingressarem num *modus vivendi e operandi* (EaD) diferente dos processos educativos presenciais. A criação das disciplinas de Concepção e Metodologia de Estudos em EaD I¹⁷⁷ e II prepararam esses estudantes para o árduo e sofrido processo de (re) construção do conhecimento DEMO(2006, 2004, 2002) dentro de um sistema de EaD. Tornaram-se as bases iniciais para que pudessem: compreender as partes e o todo e a relação do todo com as partes do curso; entender as características que cada “ator” tinha no sistema de educação a distância e suas relações entre si; conhecer o projeto pedagógico do curso. Criaram novos hábitos de estudo e a organizar sua vida acadêmica. Sem essa instrumentalização inicial e preparatória, as dificuldades dos estudantes poderiam ter sido maiores. Nos seus relatos e dos orientadores acadêmicos (professores tutores), ficou registrado a importância dessa preparação para a vida acadêmica na EaD.

A criação dos grupos de estudos se deu a partir do trabalho realizado na EaD II. O papel dos grupos de estudos tornou-se mais um elo de coesão, de união, de incentivo de interação de uns para com os outros. Estabeleceram-se *links* de companheirismo e de cooperação, os quais não permitiam a solidão e o desânimo. Relatos de estudantes confirmaram que aqueles que permaneciam sozinhos tinham maior dificuldade de acompanhar os estudos, sentiam-se solitários e desanimados. Um dos princípios apontados pelo Forgrad (2002) para o desenvolvimento de projetos de EaD é o trabalho colaborativo. A ação solidária e cooperativa entre os estudantes significou uma das características da EaD que se pretende de qualidade. Moraes (2005, p. 199) quando trata dessa questão diz:

¹⁷⁷ Através da EaD I os estudantes conheceram como se daria a interação entre estudantes, professores especialistas e orientadores acadêmicos, o papel de cada um no sistema de EAD; conheceram os procedimentos de avaliação previsto para a EaD e para o curso.

[...] a colaboração, a parceria e a solidariedade na maneira como nos relacionamos com os outros possibilitam as condições sistêmicas evolutivas dos seres vivos, caso contrário as relações vão se desintegrando aos poucos, dificultando diálogos interativos e o surgimento de espaço para que as interações humanas e sociais se desenvolvam, se ampliem e evoluam.

Os estudantes demonstraram por intermédio das entrevistas realizadas um profundo orgulho de serem acadêmicos da Universidade Federal do Paraná, de terem tido a oportunidade de estarem num curso de nível superior. Isso aliado ao empenho e à vontade demonstrada pode ser considerada, do ponto de vista simbólico, como um fator motivacional para que também estudassem, lessem, empenhassem-se e realizassem os trabalhos/pesquisas e, com isso, permanecessem no curso.

A aprendizagem dos estudantes foi um processo que não esteve isolado dos demais fatores, atores e procedimentos pedagógicos, mas foi produto de uma teia de inter-relações e interdependências. A aprendizagem foi resultante de uma articulação (recursiva) das particularidades e das características de cada elemento do sistema de EaD, voltadas para esse fim, na qual estiveram presentes:

- os processos de organização e a ação da orientação acadêmica junto ao estudante;
- a dinâmica e implementação da orientação acadêmica (presencial e a distância) ao longo da vigência¹⁷⁸ de cada disciplina;
- os mecanismos de interação/comunicação desenvolvidos entre o estudante e o orientador acadêmico (professor tutor);
- o material didático impresso e de sua estruturação voltados para um indivíduo que não estava presente face-a-face, no qual se encontrava um texto introdutório para cada unidade didática, uma seleção de textos acadêmicos para estudos, uma indicação de leituras complementares e orientação para pesquisa;
- a atuação do professor especialista nos momentos presenciais com estudantes e com os orientadores acadêmicos (professores tutores);

¹⁷⁸ O termo vigência está sendo compreendido da seguinte forma: era o período que compreendia o primeiro encontro presencial até a última avaliação presencial do estudante. Em média, conforme exemplo constante no anexo, de 8 a 9 meses.

- a supervisão da ação do orientador acadêmico por meio dos recursos tecnológicos, semanalmente, durante a vigência da disciplina, por parte do professor especialista;
- as condições físicas, tecnológicas e materiais disponibilizadas nos Centros Associados;
- a ação pedagógica e administrativa de apoio dos diretores acadêmicos;
- e a gestão pedagógica e administrativa democrática e colegiada do curso.

Objetivamente constatou-se (orientadores acadêmicos e professores especialistas) que os estudantes com o passar do tempo, à medida que iam vivenciando os estudos semi-presenciais, mudavam de comportamento, passavam a perceber a necessidade de organizarem-se quanto às novas práticas de estudo. Passaram a apresentar uma nova postura frente à sua própria prática docente na escola onde atuavam. A aprendizagem envolve processos de auto-organização e de reorganização mental e emocional e se dá nas interações do indivíduo com o objeto de estudo e com os outros sujeitos numa relação intersubjetiva que viabiliza trocas intelectuais e diálogos necessários à (re)construção do conhecimento, à aprendizagem (MORAES, 2005a)

Se num primeiro momento, eles não se manifestavam em aula presencial pois não sabiam colocar adequadamente suas idéias, bem como tinham dificuldades em escrever de forma mais clara e sistematizada no papel, à medida que iam lendo, estudando, realizando as pesquisas para os trabalhos e desenvolvendo projetos, sob à orientação e acompanhamento acadêmico (tutorial), percebeu-se (nos encontros presenciais e nas orientações acadêmicas), conforme relatos dos orientadores acadêmicos (tutores) que não eram mais os mesmos estudantes que haviam iniciado o curso. Seus escritos, suas falas passavam a ter mais fundamentação, mais coerência e mais consistência acadêmicas, o que lhes possibilitou mais fundamentação nas argumentações que faziam nos encontros presenciais e em suas escolas (comunidade).

Os estudantes participaram de concursos públicos, foram premiados por revista de reconhecimento nacional na área de educação, eram reconhecidos pelo seu aperfeiçoamento profissional por parte de suas escolas de origem. Num dos relatos prestado, por um dos

orientadores acadêmicos, à Comissão de Verificação do MEC em 2004, ele se reportou a questão da qualificação dos estudantes (professores), dizendo:

Toda a sociedade e a comunidade foram beneficiadas. As mudanças eram percebidas por todos. Hoje isto faz a diferença. Os pais querem que os filhos estudem nas escolas onde trabalham as professoras que fazem o curso, pois agora elas estão mais qualificadas MEC/SEED/SESU. **Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais.** Curitiba, 2004, p.20).

Houve efetivamente um retorno da formação proporcionada pelo curso aos estudantes para a comunidade à qual estavam vinculados.

Para se chegar a comprovação de que houve qualidade (formal e política) na Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD da Universidade Federal do Paraná no período de 1999 a 2002 foi preciso:

- Historiar o processo de concepção, de elaboração, de planejamento, de organização e de implantação do curso.
- Sistematizar as representações do processo pedagógico-administrativo captadas nas entrevistas com os professores especialistas, orientadores acadêmicos (professores tutores) e estudantes.
- Evidenciar as características, as propriedades e os elementos constituintes do sistema de educação a distância.

Numa perspectiva sistêmico-organizacional a qualidade é uma emergência originada da inter-relação, da interdependência, da articulação entre os elementos constituintes do curso e suas características e propriedades particulares. A qualidade não pode ser vista tomando-se um aspecto, um elemento ou as suas características ou propriedades, isoladamente. A qualidade do curso só pôde ser percebida quando se explora e analisa o todo, percorrendo dinamicamente seu processo de constituição, de construção e de implantação, bem como e, ao mesmo tempo, explorando e analisando as particularidades das partes, dos seus elementos constituintes e de suas possibilidades e limitações as quais constroem o todo e proporcionam-lhe a emergência da qualidade (formal e política).

A partir desta pesquisa entendeu-se que é fundamental para que cursos de formação de professores na modalidade de EaD apresentem qualidade (formal e política) que sejam observadas as seguintes demarcações:

- As instituições que desejam implantar cursos de graduação na modalidade de EaD devem considerar a especificidade da modalidade, o que implica na criação de um espaço específico (núcleo, centro, instituto), com as condições físicas e tecnológicas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão voltadas para a fundamentação teórica, técnica e epistemológica da EaD. Devem as instituições definirem uma política institucional efetiva para a modalidade;
- Os núcleos, centros ou institutos de EaD devem estar em permanente trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento, por meio de projetos interinstitucionais, nos quais a natureza do conhecimento da área específica se articula com as características e especificidades da EaD. Devem ter em seus quadros equipe multidisciplinar que possa desenvolver e implementar recursos multimidiáticos;
- A Ead tem muito o que contribuir para a chamada educação presencial, assim como esta tem para com a EaD, porém ambas têm suas naturezas e suas especificidades que devem ser observadas quando se fala em qualidade (formal e política) da educação.
- A EaD deve ser concebida dentro do paradigma sistêmico porque não é possível conceber seus elementos constituintes, suas características, suas propriedades isoladamente, tendo em vista que há uma interdependência e uma inter-relação permanente sem as quais não se consegue produzir a qualidade (formal e política).
- Especificamente nos processo de EaD na área de formação de professores é fundamental um percentual de encontros presenciais por área/disciplina nos quais o estudante estabeleça um vínculo maior com os professores.
- Os cursos de graduação não devem prescindir de conteúdos voltados para a ambientação do estudantes com os processos mediatizados de educação. O que implica em uma disciplina, em um seminário ou em encontros que didaticamente acolham o estudante na “nova” cultura de estudos não-presenciais e mediados por recursos tecnológicos. Que possibilite ao estudante a informação e compreensão necessárias do projeto pedagógico

do curso, dos mecanismos de avaliação e dos “novos” hábitos requeridos para estudar e aprender na EaD.

- Qualquer que seja o curso de graduação e, sobretudo, se for na área de formação de professores deve considerar fundamental a prática colegiada de trabalho. A prática colegiada é uma cultura que se constrói e que se torna condição *sine qua non* para que se tenha um sistema de EaD do ponto de vista político. A qualidade em sua dimensão política depende dessa cultura colegiada que envolve a coordenação e o colegiado de curso. Essa cultura se edifica do ponto de vista técnico por meio de um planejado e organizado sistema de comunicação entre todos os protagonistas do curso. Do ponto de vista político demanda um compromisso pedagógico e acadêmico com a modalidade de EaD. O que significa que os envolvidos acreditem no que estão fazendo e que acreditem nas potencialidades educativas da modalidade. A cultura colegiada só se efetiva quando existe também transparência nas ações e na informações, quando não há luta pelo poder, pelo controle, pela hegemonia de uns sobre outros. Portanto, a cultura colegiada vai além de uma retórica panfletária, implica numa ação/transformação coletiva e individual
- Embora se saiba que a incerteza faz parte de qualquer empreendimento humano, qualquer iniciativa de formação em EaD deve considerar a necessária construção de um projeto pedagógico. Neste deveram estar previstos todos os procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos, sob pena de comprometer a qualidade. É fundamental que estejam previstos e que se disponha de recursos tecnológicos para os profissionais que venham a atuar, bem como para os estudantes nos Centros Associados.
- Processos de comunicação e interação entre estudantes, professores especialistas e orientadores acadêmicos são práticas imprescindíveis para a qualidade do curso. Nesse sentido é que se demarca a clareza que se deve ter em relação à EaD na qual tempo e espaço não estão

permanentemente contíguos. Requer um processo pedagógico diferenciado em relação ao conhecido processo da educação presencial (face-a-face), na medida que seus agentes educativos estão em lugares e momentos síncronos ou assíncronos, os quais exigem mecanismos eficazes de comunicação permanente.

- Os Centros Associados como pontas físicas de um sistema de Ead devem ser locais de acolhimento do estudante, onde possam encontrar os recursos didáticos, pedagógicos e administrativos para que tenham condições de estudar e aprender.
- Em relação aos orientadores acadêmicos, o entendimento que se depreende dessa pesquisa leva a considerar seu papel de extrema importância no processo de (re)construção do conhecimento que o estudante realiza. Esse profissional deve ter o mesmo status que o professor especialista tem no sistema de EaD. É preciso que quando do desenho de projetos de formação de professores, sobretudo, se observe a necessidade de considerar o orientador acadêmico como profissional da educação que está na “ponta” do sistema de EaD e tem a responsabilidade de garantir que a qualidade do processo de aprendizagem do estudante.
- O orientador acadêmico deve ter formação e qualificação na área que vai atuar. Não é possível que projetos/programas de EaD sejam de que área forem tenham nessa atividade profissionais leigos ou de outra área do conhecimento atuando na orientação acadêmica. A qualidade de seu trabalho irá depender do número de estudantes que oriente. Entende-se que um número entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) estudantes por área/disciplina é mais próximo da realidade e atenderia os padrões mínimo de qualidade. Ademais, entende-se, como se pôde verificar no curso objeto dessa pesquisa que o orientador acadêmico não deve acompanhar mais do que 3 (três) áreas/disciplinas concomitantemente.
- A EaD invoca um novo paradigma no qual o conhecimento é visto de maneira inter, multi e transdisciplinar. Sem negar a especificidade das disciplinas, ela propõe um modelo onde se possa olhar o fenômeno, o

fato, o real pedagógico de maneira complexa. O que significa entender que o real educativo é tecido de multidimensionalidades e que as áreas do conhecimento podem e devem dialogar no sentido de compreender e produzir o conhecimento. Os Seminários Temáticos I representaram essa tentativa de avançar numa concepção interdisciplinar, o que se revelou profundamente didática e qualitativamente adequada aos estudos de EaD e ao público dessa modalidade. Tornaram-se momentos de estudos coletivos e significativos para a compreensão complexa da realidade escolar.

- A participação do professor especialista na formulação do material didático (impresso) e nas suas atuações nos encontros presenciais nos quais estavam presentes os estudantes e os orientadores acadêmicos possibilitou um direcionamento didático-pedagógico dentro de cada área/disciplina. É preciso considerar algo decisivo na participação desse profissional num sistema de Ead, qual seja seu engajamento epistemológico e político com a modalidade. Esse profissional precisa pela sua responsabilidade perante a comunidade que acreditar, que estar convencido, que vestir a camisa da modalidade de Ead. Estar convencido como profissional da educação de que participa de uma ação educativa que não pode prescindir da qualidade e que, seu papel, numa perspectiva sistêmico-organizacional, tem uma importância política e técnica.
- Os processos avaliativos devem ser orientados para a (re)construção do conhecimento, para a construção da autonomia intelectual, política e moral dos estudantes. A avaliação deve situar-se para além de qualquer perspectiva de memorização e sim, da construção de condições teóricas e práticas efetivas de um ação/reflexão/ação sobre a realidade, sobre a vida. A avaliação na EaD deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades, de hábitos, de atitudes, de iniciativas que possibilitem o estudante enfrentar as incertezas do mundo.

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

REFERÊNCIAS

ABT. **Boletim CITE** (Centro de Informações sobre Tecnologia Educacional). Rio de Janeiro, ano XXIII, n.3, maio/junho/julho de 2000 (ISSN 0104-544X).

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, T.W. **Adorno – Vida e obra**. Consultoria Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

AGUIAR, M.A. Institutos superiores de educação na nova LDB nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p.159-172.

AGUIAR, M. A. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, Ilma. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Desafios à prática reflexiva na escola**. [setembro/outubro de 2002]. Entrevistador: Lino de Macedo. **Pátio**, Porto Alegre, ano VI, n.º 23, setembro/outubro, p.12-15, 2002.

ALMEIDA, M.J. **Imagens e sons – a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALMEIDA, M. C. & CARVALHO, E. A. (Org.) **Edgar Morin – Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALMEIDA, M.C.X. **Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender**. Curitiba (PR): Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, Semana de Estudos Pedagógicos, 2005.

ALMEIDA, F. J. **Educação a distância: formação e professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE**. São Paulo: PUC/SP, 2001.

ALMEIDA, M.E.B. Tecnologia e gestão do conhecimento. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M.E.B. & ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003a, p.113-130.

_____. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez. 2003b.

ALONSO, K.; NEDER, M.L.C. e PRETI, O. **Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª séries do 1º grau, através da Modalidade de Educação a Distância.** 2. ed. Cuiabá (MT): Editora Universitária/Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 1996.

ALONSO, K. M. & NEDER, M. L. C. **O Projeto de EAD da Universidade Federal do Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade.** Brasília (DF), Em Aberto, Ano 16, n. 70, 1996.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Trajetórias e redes na formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

ANDRADE, L.T. de. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n.º87, p.1297-1315, dezembro, 2003.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documentos Finais VI, VIII e IX do Encontro Nacional.** Campinas (SP), 1998.

_____. **III Seminário Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – Documento Final.** Brasília (DF), 1999.

_____. **Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, de 1990 a 2002. Disponível em: < www.lite.fae.unicamp.br/anfope2002/index.htm >. Acesso em 04.10.2003.

_____. **Documento Final do XI - Encontro Nacional.** Florianópolis (SC), 2002.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Gerador para XII Encontro Nacional.** Brasília/DF, agosto de 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ARETIO, L. G. **Para uma definição de educação a distância.** Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, v.16 (78/79), set/dez. 1987, p. 56-61

_____. **Educación a Distancia Hoy.** Madrid(ES), UNED, 1994.

ARREDONDO, S.C. **Formación/capacitación del profesorado para trabajar en EAD.** Curitiba, PR: Editora da UFPR, Educar em Revista, n. 21, janeiro a junho 2003, p. 13-27.

ARRUDA, M & BOFF, L. **Globalização: desafios sócioeconômicos, éticos e educativos**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

ASSMANN, H. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AVERBUG, R. **Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar**. Colabor@ - Revista Digital da CVA - RICESU, Santos, v.2, n.5, p.16-31, agosto 2003.

BACH JR., J. Graduação a Distância na UFPR. Curitiba: **O Estado do Paraná**, 15/07/2000, p.17.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, junho, 2003.

BARILLI, E.C.V.C. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, M & SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.153-170

BARRENECHEA, C. A. Planejamento do Material Didático em EAD. In: POLAK, Y. N. S. & MARTINS, Onilza Borges (Org.). **Educação a Distância – Planejamento e Gestão em Educação a Distância**. Curitiba (PR), UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil: NEAD/UFPR, 2001, p.81-152.

BARRETO, R.G. et al. **Tecnologias educacionais e educação a distância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BARRETO, R. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n. 89, p.1181-1201, setem./dez., 2004.

BARROS, D.M.V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BAUER, R. **Empresas auto-organizantes**. EccoS Revista Científica, UNINOVE, São Paulo, v.2, n.1, p.55-71, junho 2000.

BEHRENS, M. A. **Paradigmas emergentes na educação**. Curitiba (PR): Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, Semana de Estudos Pedagógicos, 2005.

_____. **Paradigma da complexidade – metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006a.

_____. **Paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.18, p.183-194, maio/agosto, 2006b.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas (SP), Autores Associados, 1999.

_____. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil**. Campinas (SP), Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, p.117-142, abril 2002.

BIANCHINI, D. O ensino da engenharia diante das novas tecnologias da informação. In: SOARES et al. **Cultura do desafio – gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2006.

BRAGA, M.; GUERRA, A & REIS, J. C. **Breve história da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, volume 2, 2004.

BRASIL. Poder Executivo. Lei n. 5.540 - 28 de novembro de 1968 que dispõe sobre a Organização e Funcionamento do Ensino Superior. In: SCHUCH, Vitor Francisco. **Legislação Mínima da Educação no Brasil**. 7. ed. Porto Alegre (RS): SAGRA, 1986.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto n. 3.276 de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. [janeiro de 2007]. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 04.01.07.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto n. 3.554 de 7 de agosto de 2000**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. [janeiro de 2007]. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 04.01.07.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer n. 252/69 - 11 de abril de 1969 que fixa o currículo mínimo e a duração para o curso de Pedagogia. In: SILVA, N. S. F. Correa da **Supervisão Educacional - uma reflexão crítica**. 5. ed. Petrópolis: Cortez, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. (1996). **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. (2001). **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece O Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 670/98 de 01 de outubro de 1998**. Trata do credenciamento da Universidade Federal do Pará para a oferta do Programa de Ensino de Matemática a Distância. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2000). **Parecer n. 358/00 de 05 de abril de 2000**. Estabelece o credenciamento da Universidade Federal do Paraná para a oferta de cursos a distância na graduação e educação profissional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 654/00 de 05 de julho de 2000**. Trata do credenciamento da Universidade Federal do Mato Grosso para ministrar, na modalidade a distância, curso de licenciatura plena em Educação Básica, 1ª à 4ª Séries. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 095/02 Reconsideração do Parecer n. 654/00 de 05 de julho de 2000**. Trata do credenciamento da Universidade Federal do Mato Grosso para ministrar, na modalidade a distância, curso de licenciatura plena em Educação Básica, 1ª à 4ª Séries. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009/01 de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 1.214/01 de 12 de setembro de 2001**. Trata do credenciamento da Universidade Federal do Espírito Santo para oferta do curso de Pedagogia, licenciatura plena para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 1.236/01 de 12 de setembro de 2001**. Trata do credenciamento da Universidade Estadual do Maranhão para a oferta de curso de licenciatura plena em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 966/01 de 03 de julho de 2001**. Trata do credenciamento da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ para a oferta do curso de Matemática, licenciatura plena, na modalidade de EAD. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 1006/01 de 04 de julho de 2001**. Trata do credenciamento da Universidade Estadual do Norte Fluminense/CEDERJ para a oferta do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas na modalidade de EAD. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 1.114/01 de 07 de agosto de 2001**. Trata do credenciamento da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul para a oferta do curso de licenciatura plena, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental na modalidade de EAD. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 002/02 de 28 de janeiro de 2002**. Trata do credenciamento da Universidade de Ouro Preto para a oferta de curso de licenciatura em Educação Básica/ Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> > .Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.402/02 de 04 de dezembro de 2002**. Trata do credenciamento da Universidade Norte do Paraná de Ensino para a oferta de Curso Normal Superior, habilitações em licenciatura para a Educação Infantil e licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a distância. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 001/02 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 220/02 de 02 de julho de 2002**. Trata do credenciamento da Universidade Federal de Alagoas para a oferta do curso de Pedagogia, licenciatura plena, ministrado a distância. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 305/00 de 04 de abril de 2000**. Trata do credenciamento da Fundação do Estado de Santa Catarina para desenvolver e implementar “Programa de Ensino a Distância”, com o curso de Pedagogia, licenciatura plena, na modalidade de EAD. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2005). **Parecer n. 5/2005 de 4 de março de 2005**. Reconhece o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância da Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 005/05 de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 003/06 de 21 de dezembro de 2006. Reexame do Parecer n. 005/05**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 001/06 de 01 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.005/06 de 04 de abril de 2006**. Aprecia a Indicação n. 002/02 do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 11 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998). **Decreto n. 2494/98** (Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9494/96 e dá outras providências). Diário Oficial, 10 de fevereiro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998). **Portaria n. 301/98**. Diário Oficial, 09 de abril de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância. **Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância**. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, v.29(149), p.3-11, abril/maio/junho, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 873/06 de 07 de abril de 2000**. Autoriza em caráter experimental nas Instituições Federais de Ensino Superior a oferta de cursos superiores a distância. [dezembro de 2006]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed> >. Acesso em 04 de dezembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (2000). **Portaria n. 576 de 03 de maio de 2000**. Credencia a Universidade Federal do Paraná a oferecer o Curso de Pedagogia a Distância, Licenciatura Plena com as habilitações Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação (2001). **Portaria n.2.253 de 18 de outubro de 2001**. Autoriza as instituições de ensino superior a ofertarem disciplinas não presenciais.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância/Secretaria de Educação Superior (2002). Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Portaria n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. **Relatório**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index> >. Acesso em: 10 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (2003a). Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>> . Acesso em 10/05/05.

BRASIL. Ministério da Educação (2003b). Secretaria de Educação a Distância. **Balanco Geral da União**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed> > . Acesso em 02.06.05.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Ensino Superior. **Formulário de Verificação in loco das condições institucionais**. Curitiba (PR), 2004, p.36, pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Trata da introdução da oferta na organização pedagógica e curricular de disciplinas semi-presenciais. [dezembro de 2006]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed> >. Acesso em 04 de dezembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação A Distância/Secretaria de Educação Superior(2005). **Portaria n. 555 de 25 de fevereiro de 2005**. Reconhece o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância por cinco anos da Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. Ministério da Educação (2005). **Decreto n. 5.622** (Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.494/96 e dá outras providências). Diário Oficial, 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (2006). **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Mídia e Educação**. [Janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=199&Itemid=341> >. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Rede Interativa Virtual da Educação – RIVED**. [Janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=150&Itemid=287> >. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Formação pela Escola**. [Janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=230&Itemid=373> >. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 002/07 de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed> >. Acesso em 27 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório - TV Escola – 1996-2002**. [Janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVESCOLA19962002> >. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **PROINFO**. [Janeiro de 2007]. Disponível em: < http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatórios/indicadores_rel.html >. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **PROFORMAÇÃO**. [Janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://proformação.proinfo.mec.gov.br/apresentação.asp> >. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

BRUYNE, P.; HERMAN, J. & SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 5. ed. tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

_____. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O despertar da águia: o dia-bólico e sim-bólico na construção da realidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ética da vida. Brasília**: Letraviva: 1999.

_____. **Tempo de Transcendência – o ser humano como projeto infinito**. Rio de Janeiro, Sextante, 2000.

_____. **Civilização planetária – desafios à sociedade e ao cristianismo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. **Civilização planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o estado**. 3. ed. tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CAMPOS, F.C.A. Visão geral da Internet. In: CAMPOS, F.C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.13-50.

CAPRA, F. **Pertencendo ao universo**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. ; FERRARA, N. F.; COELHO, N. N. & MORIN, E. **Ética, Solidariedade e Complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CARVALHO, E. de Assis & ALMEIDA, M. da C. de (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, C. P. **Ensino noturno – realidade e ilusão**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

CARVALHO, E.A . **A complexidade necessária: Edgar Morin**. In: Enigmas da cultura. São Paulo: Cortes, 2003.

CASANOVA, P.G. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. Tradução Roneide V. Majer. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **A galáxia da Internet – reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

CAVALCANTI, R. A. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, n.6, ano 4, julho 1999. Disponível em: < <http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html> >. Acesso em 19.10.06.

CECHINEL, J.C. **Manual do Estudante**. Florianópolis (SC): UDESC/CEAD, 2000, p.51

CEDERJ. **Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.cederj.edu.br/cecierj> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

CEVIDANES, M. E. F. **A educação a distância**. [outubro de 2006]. Disponível em: < http://www.prograd.ufes.br/seminario/seminario_1/prog_seminario/texto-EAD.doc >. Acesso em 07.10.06.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CONARCFE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. **Documentos Finais do I, II, IV e V Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores**. 1983, 1986, 1989 e 1990.

_____. **Coletânea de Documentos**. Coordenação Nacional, 1988.

_____. **Encontro de Avaliação - Documento Final - na 36ª Reunião Anual da SBPC**. São Paulo, 1984a.

_____. **Avaliação da Comissão na III - CBE - Conferência Brasileira de Educação**. Niterói (RJ), 1984b.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Editora Morata, 1997.

CORREIA, A. A. & ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: FIORENTINI, L.M.R & MORAES, R. A. **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.51-74.

COSTA, J.W. & OLIVEIRA, M.A. M. (Org.). **Novas linguagens e novas tecnologias**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

COSTA, J.W. & PAIM, I. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, J.W. & OLIVEIRA, M.A. M. **Novas linguagens e novas tecnologias**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004, p.15-38.

COSTA, J.W.; OLIVEIRA, M.A.M. & MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, J.W. & OLIVEIRA, M. A. M. **Novas linguagens e novas tecnologias**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

COSTA, A. M. N. (Org.). **Cabeças digitais – o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

COVELLO, S.C. **Comenius – a construção da pedagogia**. Apresentação e traduções Dora Incontri. 3. ed. São Paulo: Editora Comenius, 1999.

COUTINHO, C.N. **Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Campinas, SP: CEDES; Educação & Sociedade, v.23, n.80, setembro, 2002, p.169-202.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

DANIEL, J. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Tradução Sérgio Bath. Brasília: UNESCO, 2003.

DANSKI, M.T.R. **Relatório – Centro Associado de Maringá**. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001.

DeFLEUR, M. L. & BALL-ROCEACH, S. **Teorias da comunicação de massa**. Tradução Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

DELORS, J. **Educação – um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. **Pobreza política**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

- _____. **Questões para a teleducação.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- _____. **Pesquisa – princípio científico e educativo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia.** Brasília (DF): Plano, 2001.
- _____. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Educação e qualidade.** 9. ed. Campinas (SP): Papirus, 2004a.
- _____. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- DIAS, R. E. & LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n.º 85, p.1155-1177, dezembro 2003.
- DIZARD, W. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação.** Tradução Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- DOWBOR, L. Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P.E.A. **Desafios da globalização.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.17-21.
- DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** [janeiro de 2001]. Disponível em: < [http:// www.dowbor.org.br](http://www.dowbor.org.br) >. Acesso em 12 de dezembro de 2006.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas (SP): Autores Associados, 2003.
- DREYFUSS, R. **A época das perplexidades - mundialização, globalização e planetarização: novos desafios.** 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.
- ECO, U. **Como se faz uma tese.** Tradução Gilson César Cardoso de Souza, São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.
- _____. **Action research for educational change.** London: Open University Press, 1991.
- _____. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata, 1993.
- _____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIOTENTINI, GERALDI & PEREIRA (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.
- ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria da Educação**, n.º 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

ESTEVEES, A. P. & OLIVEIRA, G.D. **Educação a distância: experiências universitárias**. Rio de Janeiro; UERJ, Centro de Tecnologia Educacional, 2001.

FALCON, F. **Mercantilismo e Transição**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FARIAS, F. B. **A globalização e o estado cosmopolita: as antinomias de Jürgen Habermas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FELIX, M. F. C. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRETTI, C.J. **Opção trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Uma proposta de orientação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

FIDALGO, F. & MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação, 2000, 414p.

FIorentini, GERALDI & PEREIRA (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FOLHA DIRIGIDA DO RIO DE JANEIRO. **Governo vai apostar na Educação a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.clippingeducacional.com.br> >. Acesso em 28 de janeiro de 2007.

FORGRAD. Fórum nacional de Pró-Reitorias de Graduação das Universidades Brasileiras. **Educação a distância: as políticas e as práticas**. 2002, p27, mimeo.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**. Maio de 1999. Disponível em: <<http://prograd.ufpr.br/forgrad>>. Acesso em 10 de dezembro de 2004.

FRANCO, L. A. C. **A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FRANCO, I.M. Internet. In: GIUSTA, A. S. & FRANCO, I.M. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e prática**. Belo Horizonte (MG): PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p.95-119.

- FRANCO, M.A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas (SP): Papyrus, 2003.
- FRANCO, I.M. Vídeo, teleconferência, videoconferência e áudio. In: GIUSTA, A da S. & FRANCO, I.M. **Educação a distância – uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p. 135-155.
- FREITAS, H. C. L. **O Trabalho Como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.
- _____. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação e Sociedade, Campinas (SP), n. 68/Especial, p.17-44, 1999.
- _____. **Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas (SP), v.23, n. 80, setembro, p.137-168, 2002.
- _____. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez., 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p.134.
- FREITAS, S.B.G. O perfil dos professores ante as tecnologias. In: SILVA, A. C. (Org.). **Infovias para educação**. Campinas (SP); Editora Alínea, 2004, 85-97.
- FREITAS, L.C. **A questão da Interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia**. São Paulo, Cortez, Revista Educação e Sociedade, ano X, n.33, 1989, p.105-131.
- FREITAS, M.T.A. A Internet na escola: desafios para a formação de professores. In: COSTA, A. M. N. (Org.). **Cabeças digitais – o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspectiva, v.14, n.2, p.3-11, abr./jun. 2000.
- _____. **A profissão docente e suas ameaças no contexto das políticas neoliberais na América Latina**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < [http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao do Educador/A_prof_docente_ameacas_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao%20do%20Educador/A_prof_docente_ameacas_2005.pdf) >. Acesso em 04.01.07.

GARCIA, W. E. **Educação à Distância: desafios na virada do século – notas para um debate**. Rio de Janeiro (RJ), Revista Tecnologia Educacional, v.26 (142), jul./agos./set., 1998, p.37-39.

GATTI, B. **Formação de professores a distância – critérios de qualidade**. [2002]. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm> >. Acesso em: 19.10.06.

GAUKROGER, S. **Descartes – uma biografia intelectual**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita**. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

_____. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTA, A. S. & FRANCO, I.M. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e prática**. Belo Horizonte (MG): PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade – ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1991.

GUTIÉRREZ, F. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação. In: PORTO, T. M. E. **Redes de comunicação: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara (SP): JM Editores, 2003, p. 33-40.

HADJI, C. **Uma necessidade da era da profissionalização**. Pátio, Porto Alegre, ano V, n.º 17, maio/julho, p.13-16, 2001.

HARACEMIV, S. M. & SILVA, F.S.S. **Prática de Ensino I**. Curitiba (PR), UFPR/PROGRAD/NEAD/Setor de Educação, 2001, p.35.

HARACEMIV, S. M.; SILVA, F.S.S. & SILVA, M.R.F. **Prática de Ensino II**. Curitiba (PR), UFPR/PROGRAD/NEAD/Setor de Educação, 2001, p.78.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. [dezembro de 2006]. Cadernos do Cedes, v.21, n.55, p.30-41, novembro 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 12 de dezembro de 2006.

HOLMBERG, B. **Educación a distância: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Kapelusz.

EDWARDS, R. **Different discourses, discourses of different: globalization, distance education and open learning**. Distance Educations, v.16, n.2, 1995.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUME, D. **Vida e obra**. Consultoria João Paulo Gomes Monteiro. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996, p. 350.

IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P.E.A. **Desafios da globalização**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a, p.17-21.

_____. **Teorias da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997b.

_____. **A Sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1993.

_____. **Futuros e utopias da modernidade**. São Paulo: Comunicação e Educação, 2001, p.17-25.

IBAÑEZ, R.M. El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento. In: **Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distância**. Madrid, UNED, 1984.

IBAÑEZ, J. Carpio. Materiales Didácticos y Canales de Comunicación no Impresos en la UNED – Unidad V. In: ARETIO, L. G. **Educación a Distancia y la UNED**. Madrid, Editora de la UNED, 1996, p.229-250.

IMBÉRNON, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Censo da Educação Superior – 2000**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> >. Acesso em 27 de janeiro de 2007.

_____. **Censo da Educação Superior – 2004**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> >. Acesso em 27 de janeiro de 2007.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KEIM, E. J. **Complexidade da avaliação – avaliação na complexidade**. EccoS Revista Científica, UNINOVE, São Paulo, v.2, n.2, p.45-59, dez. 2000.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. Tradução Helena Mendes Rotundo, 9. ed. São Paulo: EPU, 2003.

KINCHELOE, H. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porta Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988a.

_____. et. al. **Educação e Trabalho**. Salvador: Fator, 1988b.

_____. **Para Estudar o Trabalho Como Princípio Educativo na Universidade: categoria teórico-metodológico**.1992. 209f. Tese (Titular), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 1992.

_____. **A Formação de educadores: Novos desafios para as Faculdades de Educação**. Curitiba (PR): UFPR, Setor de Educação, 1996a (mimeo).

_____. **As Novas Bases Materiais de produção: o princípio educativo do trabalho industrial moderno**. Curitiba (PR): Setor de Educação, 1996b (mimeo).

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LABEYRIE, J. Introdução ao estado atual do mundo. In: MORIN, E. (Org.) **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.29-34.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinari, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, M. de P. **O futuro do trabalho – novas tecnologias e subjetividade operária**. São Paulo: Scritta/FAPESP, 1994.

LEITE, L.S. Teoria da distância transacional e o processo de avaliação da aprendizagem em EAD. In: SILVA, M & SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.141-152.

LEITE, L. S. & SILVA, C. M. T. da. **A Educação a Distância Capacitando Professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem**. Publicado em 05/11/98. Disponível em: < www.abed.org.br/biblioteca/textos>. Acesso em 10.02.03.

- LEMOS, A. & CUNHA, P. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LEVY, P. **O que é virtual**. 2. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1998.
- _____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Ed. 34, 2003a.
- _____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2003b.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998a.
- _____. **Pedagogia, e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998b.
- LINHARES, C.F.S. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- _____. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 13-22.
- LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1990.
- LUDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 93-110.
- MAIA, M.C. & MEIRELLES, F.S. Tecnologias de informação e comunicação e os índices de evasão nos cursos a distância. [outubro de 2006]. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/181tcc3.pdf> - evasão > Acesso: 07.10.2006.
- MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas (SP): Papirus, 2000.
- MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A Crise dos paradigmas e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.14-29.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **História da educação**. Tradução Gaetano Lo Mônico. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MAROTO, M. L. M. **Educação a Distância: aspectos conceituais**. Rio de Janeiro (RJ), CEAD, Ano2, n.8, jul./set., SENAI-DR, 1995.

MARTINS, O B. **A Educação superior a distância e a democratização do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MARTINS, O & KRELLING, P. **Manual de Orientação dos Centros Associados**. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2000.

MARTINS, F. UFPR vai oferecer vestibular para cursos a distância. Curitiba: **Gazeta do Povo**, 16/02/200.

MATTELART, A. **A globalização da comunicação**. Tradução Laureano Pelegrin, 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____. **História da sociedade da informação**. Tradução Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MATTOSO, J. E. **A Desordem do Trabalho**. São Paulo, Scritta, 1995.

MARX, C. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEBIUS, S. M. C. B. **Educação a Distância via Web: A construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos “pioneiros” e da própria prática**. 397f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MEDEIROS, M.F. et al. **PUCRS Virtual: concretizando um paradigma para a educação a distância na realidade brasileira**. Colabor@ - Revista Digital da CVA – RICESU, Curitiba, v.1, n.1, p.18-26, agosto 2001.

MEDEIROS, A **Hackers – entre a ética e a criminalização**. Florianópolis, SC: Visual Books Ltda, 2002.

MELLO, G.N. de. **Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Social democracia e educação: teses para discussão**. São Paulo: Autores Associados, 1990.

_____. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica – uma revisão radical.** São Paulo, novembro de 1999.

_____. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, C. (Org.) **Pluralismo cultural, identidade e globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Veredas – Formação Superior de Professores a Distância – Projeto Pedagógico.** 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2002, p.54, mimeo.

MIRANDA, J.V.; ROSÁRIO, S.R.; WU, ROBERTO & PEREIRA, J.G. **Seminários Temáticos I.** Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD/Setor de Educação, 2001.

MOCHCOVITCH, L.G. **Gramsci e a escola.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

MONTEIRO, R. C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** Revista Pro-Posições, n. 5, agosto de 1991, p. 27-34.

MONTEIRO, S.L. **Relatório – Centro Associado de Pato Branco.** Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001, p.33.

MORAIS, R.; FIOTENTINI, L. M. R.; ALONSO, K.M. & PEQUENO, M. In: POLAK, Y & MARTINS, Onilza B. **Fundamentos e Políticas de Educação e Seus Reflexos na Educação a Distância.** Curitiba: MEC/SEED, 2000, p.95-182.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. (Org.). **Educação a distância – fundamentos e práticas.** Campinas (SP):UNICAMP/NIED, 2002.

_____. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

_____ & TORRE, S.L. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. **Educação a distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos.** Revista da FAEEB – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.14, n.23, p.181-202, jan./jun., 2005a.

_____. **Paradigma educacional emergente – algumas implicações na epistemologia e na didática do século XXI.** São Paulo: PUC/SP, 2005b, mimeo.

_____ & TORRE, S.L. **Pesquisando a partir do pensamento complexo – elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico.** São Paulo: PUC/SP; Universidade de Barcelona (Espanha), 2006, mimeo.

_____. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação.** São Paulo:PUC/SP; Brasília: UCB/DF, 2007, mimeo.

MORAES, R. FIORENTINI, L. ALONSO, K. & PEQUENO, M. História da Educação a Distância. In: POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza & MARTINS, Onilza Borges (Org.). **Formação em Educação a Distância**. Curitiba: MEC/SEED – UniRede, 2000.

MORAN, J. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2000.

MORIN, E. et Al. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda, 2002.

MORIN, E. **Para Sair do Século XX**. Tradução Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. Contrabandista dos saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência Artificial**. 4. ed. Tradução Luiz Paulo Rouanet, São Paulo: Editora UNESP, 1993.

_____. **O Homen e a Morte**. Tradução Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997a.

_____. **Cultura de Massas no Século XX – neurose**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

_____. **Meus Demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 2ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **Saberes Globais e Saberes Locais – o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000c.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos – textos sobre o marxismo**. Tradução Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannus, Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **Ninguém sabe o dia que nascerá**. Tradução Maria Leonor F.R.Loureiro, São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002b.

_____. **A Religação dos Saberes – o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento, 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002c.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade - identidade humana**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002d.

_____. **Amor, poesia e sabedoria**. Tradução Edgar de Assis Carvalho. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. Para além da Globalização e do desenvolvimento: sociedade mundo ou império mundo? In: CARVALHO, E. A. & MENDONÇA, T. **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **O método 6: ética.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, E.; CERUTTI, M. & BOCCHI, G. **Os Problemas do Fim do Século.** 3. ed. Portugal: Editorial Notícias, 1991.

MORIN, E. & KERN, A. B. **Terra pátria.** Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

MORIN, E. & MOIGNE, J.L.. **A Inteligência da Complexidade.** Tradução Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. & MACHADO, J. **As duas globalizações – complexidade e comunicação: uma pedagogia do presente.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina; EDIPUCRS, 2002, p.88.

MORIN, E.; CIURANA, E.R & MOTTA, R.D. **Educar na era planetária.** Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. & WULF, C. **Planeta: a aventura desconhecida.** Tradução Pedro Goergen. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOROSOV, K. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT.** 2005. 332 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MONTEIRO, S.L. **Relatório – Centro Associado de Pato Branco.** Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001.

MOORE, M.G. **Learner autonomy: the second dimension of independent learning.** Collection of conference papers, vol. II, Warrenton (Virginia), 1972.

MOORE, M.G. **On a theory of independent study.** Hagen, EIFF, 1977.

MURAD, Maria. **X da Questão – o sujeito à flor da pele – Edgar Morin.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEDER, M. L. C. **Licenciatura em educação básica a distância – projeto expansão.** Cuiabá, UFMT, 1999 (mimeografado).

_____. Avaliação na Educação a Distância – significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.** NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

_____. Licenciatura em Educação Básica a Distância: projeto expansão NEAD/UFMT. In: PRETI, O. **Educação a distância – construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000, p.183-227.

_____. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O (Org.) **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000, p. 105-123.

_____. **Metodologias para elaboração de materiais didáticos**. Curitiba: Editora IPEX, 2004.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NISKIER, A. Mais perto da Educação a Distância. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr/jun.1996, p.51-56.

_____. **Educação a Distância: tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOGUEIRA, S. A. Material impresso em EAD: construção e produção. In: GIUSTA, A. S. & FRANCO, I.M. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e prática**. Belo Horizonte (MG): PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p.157-174.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão: professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. 3.^a ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.º 1, jan./jun., p. 11-20, 1999.

_____. A formação de professores: realidade e perspectivas. In: **10º Congresso Ibero-Americano**. Anais, Santa Maria (RS), 2000a.

_____. **Universidade e formação docente**. [abril de 2000b]. Entrevistador: Miriam Celi Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia T. Pereira. Interface, Botucatu, Instituto de Biociências (UNESP), agosto, p.129-137, 2000b.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. [setembro de 2001]. Disponível em: < http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm >. Acesso em: 17.09.06.

NUNES, L.J.R. **A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efectivação. O caso da informática na Educação**. [outubro de 2006]. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/345Ribeiro.pdf> >. Acesso em 16.10.06.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 74, p.27-42, abril/2001.

OKADA, A.L. P. & ALMEIDA, F.J. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, M & SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.267-298.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas (SP): Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, 1999.

OLIVEIRA, E. S.G. & NOGUEIRA, M.L.L. **Educação a distância e formação continuada de professores: novas perspectivas**. Colabor@, Revista digital da CVA – RICESU, vol.3, n.10, novembro de 2005. [outubro de 2006]. Disponível em: < http://www.ricesu.com.br/colabora/n10/artigos/n_10/pdf/id_04.pdf >. Acesso em 07 de outubro de 2006.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. **Eleição de diretores – a escola pública experimenta a democracia**. Campinas (SP): Papirus, 1996b.

PENA-VEGA, A & ALMEIDA, E. P. **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R. S. & PETRAGLIA (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PENTEADO, H.D. (Org.) **Pedagogia da comunicação – teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PEREIRA, E.M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: FIORENTINI, GERALDI & PEREIRA (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.153-181.

PÉREZ GÓMEZ, A I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.^a ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.93-114.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica**. ANPED – Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.º 12, set./dez.,p.5-21, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio, Porto Alegre, ano v, n.º, maio/julho, p.8-12, 2001.

_____ et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2002.

PETERS, O. **Die disaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens**. Tübingen Beiträge Zum Fernstudium, 7 Weinheim: Beltz, 1973.

_____. **The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialization and distance teaching**. Open Learning, v.4, n.3, 1989, p.131-145.

_____. **A educação a distância em transição**. Tradução Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2003a.

_____. **Didática do ensino a distância**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2003b

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Edgar Morin: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. Curitiba (PR): Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, Semana de Estudos Pedagógicos, 2005.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. & GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLAK, Y.N.S. Iniciando o Percurso em EAD na UFPR. In: POLAK, MARTINS & SÁ. **Educação a Distância: Um Debate Multidisciplinar**. Curitiba (PR), UFPR/PROGRAD/NEAD, 1999.

POLAK, Y. N. S. & MARTINS, O B. **Formação em Educação a Distância**. Curitiba: MEC/SEED – UniRede, 2000.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. 5. ed. tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PORTO, T.M.E. (Org.). **Rede em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara (SP): JM Editora, 2003.

_____. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis ... relações construídas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.42-57, jan./abr. 2006.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PRAIS, M.L.M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas (SP): Papyrus, 1990.

PRETI, O et al. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

_____. **Educação a Distância – construindo significados**. Cuiabá (MT):NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. In: PRETI, O. **Educação a distância – construindo significados**. Cuiába, MT: NEAD/IE – UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000, p.17-42.

PRETI, O. & ARRUDA, M.C.C. Licenciatura plena em Educação Básica – 1ª à 4ª séries do 1º Grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social e pedagógica. In: PRETI, O (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRETTO, N & PINTO, C.C. **Tecnologia e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.11, n.31, p.19-30, jan/abr. 2006.

PRIGOGINE, I. **As leis do caos**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PUCCI, B. et al. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PROVENZANO, M. E. & RIBEIRO, A. **Anotações sobre a produção de material impresso para educação a distância**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.25 (139), nov/dez., p.35-38, 1997.

RASETH, A. **O perfil e funções do formador**. Lisboa (Portugal): IEF, 1996.

RAGO, L. M. & MOREIRA, E. F.P. **O que é taylorismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, Z.L. **Ciência, filosofia e conhecimento: leituras paradigmáticas**. Palmas(PR): Editora Kaygangue, 2003.

ROMÃO, J.E. **Formação de docentes uma questão sempre presente**. Dialogia, Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, v.0, p.78-88, outubro/2001.

ROSSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

RÜDIGER, F. **Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SA, R. A. de **A Construção do Pedagogo – Superando a Fragmentação do Saber – uma proposta de formação**. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SÁ, R. A. de et al . **Proposta de implantação do curso de pedagogia - séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância**. Curitiba, NEAD/UFPR, 1999 (mimeografado).

_____. Pedagogia: identidade e formação – o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar em Revista**, n. 16, Curitiba (PR), Editora da UFPR, p.171-180, 2000.

_____. et al. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação a Distância**. Curitiba (PR), Universidade Federal do Paraná, PROGRAD/NEAD, 2001a.

_____. **Educação a Distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR**. Rio de Janeiro (RJ), tecnologia Educacional – V.30 (152/153), jan/jun, 2001b.

_____. Fundamentos e Políticas de Educação a Distância. In: MARTINS, O & POLAK, Y. N. S... **Educação a Distância na Universidade Federal do Paraná – novos cenários e novos caminhos (Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD)**. Curitiba (PR), Editora da UFPR, 2001c, p.01-53.

_____. **Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR**. Curitiba (PR): Editora da UFPR, **Educar em Revista**, n.21, 2003, p.173-204.

SA, R. A. de & BARRENECHEA, C. A. **Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância I e II**. Curitiba, PR: PROGRAD/NEAD, 2000, p.193.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ertnani F. da F. Rosa. 3.ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAID, F.A. **Relatório do Centro Associado de Taquara**. Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001a, 35.

_____. **Relatório do Centro Associado de Taquara.** Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2001b, p.49.

_____. **Relatório do Centro Associado de Taquara.** Curitiba (PR), PROGRAD/NEAD, 2002, p.38.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, A. L. C. & GRUMBACH, G.M. **Didática para licenciatura: subsídios para a prática de ensino.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, T. (Org.) **Os impasses da globalização.** Tradução Noéli C. e Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, J.V.V. & SPANHOL, F.J. **Formulário de verificação *in loco* das condições institucionais.** Brasília (DF): Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Superior/ Secretaria de Educação a Distância, 2004, p.36, pdf.

SANTOS, E.O. **Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância.** Revista da FAEEBRA, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.11, n.17, p.113-122, jan/jun. 2002. [outubro de 2006]. Disponível em: < http://www.umesp.edu.br/apoio/artigos/Formacao_de_professores_e_Cibercultura.pdf >. Acesso em 07 de outubro de 2006.

SARAIVA, T. A educação a Distância no Brasil. **Em Aberto**, Brasília (DF), ano 16, n.70, p.17-27, 1996.

SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo.** Madrid: Editorial Dykinson, 2002.

SAVIANI, D. **Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo.** In: ANDE, São Paulo, Cortez, Revista ANDE, n. 9, ano 5, p.27-28, 1985.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986a.

_____. **Escola e democracia.** 14. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986b.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** 9. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991b.

_____. **Filosofia da educação: crise da modernidade e futuro da filosofia da práxis.** In: FREITAS et al. **A reinvenção do futuro – trabalho, educação, política na**

globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista (SP): USF-IFAN, 1996, p.167-186.

SCHAFF, A. **A sociedade informática.** 3. ed. Tradução de Carlos E. Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes, São Paulo: Editora brasiliense/Editora UNESP, 1992.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas (SP): Papyrus, 2002, p.47-63.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3.^a ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-91.

_____. **El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.** Bracelona: Paidós, 1998.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais – medidas na pesquisa social.** 2. ed. tradutores Maria Martha Hubner d'Oliveira & Mirian Marinotti Del Rey, volume 2, São Paulo:EPU, 1987a.

_____. **Métodos de pesquisa nas relações sociais – análise de resultados.** 2. ed. tradutores Maria Martha Hubner d'Oliveira & Mirian Marinotti Del Rey, volume 3, São Paulo:EPU, 1987b.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** 18. ed. Cortez/Autores Associados, 1992.

SEVERINO, A. J. & FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades.** Campinas (SP): Papyrus, 2002.

SILVA, T.T. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, W. C. da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar da universidade. In: LINHARES, C.F.S. **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez, 2001, p.115-135.

SILVA, L.S.P. **A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria.** [outubro de 2006]. Disponível em: <

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1856--Int.pdf> >. Acesso em 25.10.06

SILVA JR., C.A. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

SILVA, J. **A Educação do Educador**. In: Cadernos Cedes, ano I, n. 2, São Paulo: Cortez, Autores Associados, p. 39-46, 1981.

SILVA, N.S.F. **Supervisão Educacional** - uma reflexão crítica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil – história e identidade**. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SILVA, A. C. (Org.). **Infovias para educação**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2004.

SILVA, M.A. **Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial**. Campinas (SP): Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, J. M. & MARTINS, F. M. (Org.). **Para Navegar no Século 21 – tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina; EDIPUCRS, 1999.

SILVA, M. & SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação *on line***. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, M. & SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006, p.23-36.

SINGER, P. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. 2. ed. São Paulo Moderna, 1987.

SOARES, M.B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/REDUC, 1989, 157 p.

SOARES, S.G. (Org.). **Cultura do desafio – gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2006.

SOARES, S. G. Tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior – desafios do projeto pedagógico. In: SOARES, S. G. **Cultura do desafio – gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior**. Campinas: Editora Alínea, 2006, p.17-66.

SOUSA, E.C. B. M. de. **Panorama Internacional da Educação a Distância**. Brasília (DF), Em Aberto, ano 16, n.70, abr./jun., 1996, p.9-16.

SOLETIC, A. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: problemas e desafios. In: LITWIN, E. **A Educação a Distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.73-92.

SOMEKH, B. Quality in educational research: the contribution of classroom teachers. In: EDGE, J. & RICHARDS, K. **Teacher's develop teacher research: papers on classroom research and teacher development**. Oxford: Heinemann International, 1993, p.26-38.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.
_____. **La investigación como base de la enseñanza**. 3.ª ed., Madri: Morata, 1996.

STRUCHINER, M. et al. **Elementos Fundamentais para o Desenvolvimento de Ambientes Construtivistas de Aprendizagem a Distância**. Rio de Janeiro (RJ), Revista Tecnologia Educacional, v.26, n.142, p03-11, julho/agosto/setembro, 1998.

STRUCHINER, M. & RICCARDI, M.V. Um modelo de educação a distância para a educação continuada na área de saúde. In: ESTEVES, A P. & OLIVEIRA, G.D.de. **Educação a distância: experiências universitárias**. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Tecnologia Educacional, 2001, p.166.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

TEODORO, A. **Globalização e educação – políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOURAINÉ, A. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Tradução e Gentil Avelino Tilton Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

TORRES, C. A. & BURBULES, N. C. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

UFPR. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) (1997). **Resolução n. 37/97 de 17 de outubro de 1997**. Estabelece Normas Básicas de Controle e Registro das Atividades Acadêmicas dos Cursos de Graduação.

UFPR. CONSELHO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO (COPLAD)(1999). **Resolução n. 27/99 – COPLAD de 30 de setembro de 1999**. Estabelece o Regimento Interno do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal do Paraná.

UFPR. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) (1999). **Resolução n. 54/00 de 07 de abril de 2000**. Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais na modalidade de Educação a Distância do Setor de Educação – PROGRAD/NEAD/SETOR DE EDUCAÇÃO.

UFPR. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE) (2000). **Resolução n. 18/00 de 14 de abril de 2000**. Aprova as normas básicas da atividade acadêmica dos Cursos de Graduação na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná.

UFPR. REITORIA (1998). **Portaria n. 270/98** (Comissão responsável por Elaborar Proposta de Educação Aberta e a Distância na UFPR), de 04 de novembro de 1998.

UFPR. REITORIA (1999). **Portaria n. 370/99 (Cria o NEAD)**, de 10 de fevereiro de 1999.

UFPR. SETOR DE EDUCAÇÃO (1999). **Portaria n. 45/99** (Cria a Comissão de Educação a Distância do Setor de Educação), de 04 de novembro de 1999.

UFPR. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (1999). **Portaria n. 08/99** (Designa o Professor Ricardo Antunes de Sá para Coordenar o Processo de Implantação do Curso de Formação de Professores Para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental), de 12 de novembro de 1999.

UFPR. PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO. NEAD (2000). **Aluno Federal – EAD – 2000**. Curitiba (PR): PROGRAD/NEAD, 2000, p.75.

UFPR. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - (PROGRAD), NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (NEAD). **Manual do candidato ao teste Seletivo para o Curso de Pedagogia na modalidade de EAD – 2001**. Curitiba: NEAD, 2001, p.30.

UFPR. Comissão de Educação Aberta e a Distância. **Pré-Proposta para Educação Aberta e a Distância da UFPR**. Curitiba (PR), 1998, p.42, mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Centro de Educação a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.ufal.br> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

UDESC. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. **Coordenadoria de Educação a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.virtual.udesc.br> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Núcleo de Educação Aberta e a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.neaad.ufes.br> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Núcleo de Educação Aberta e a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/nead> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.ead.ufms.br> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Secretaria Especial de Educação a Distância**. [janeiro de 2007]. Disponível em: < <http://www.ufpa.br/ccen/mat/ead/index.html> >. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Núcleo de Educação a Distância**. [dezembro de 2000]. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/nead> >. Acesso em 15 de dezembro de 2000.

UNIREDE. **Relatório do Comitê Consultivo do Pólo de Avaliação da UniRede – Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena com as habilitações magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e magistério da Educação Infantil – UFPR**. Salvador: UniRede/NAVE – Núcleo de Avaliação Educacional. ISP/UFBA, janeiro, 2002, p.10.

UNED. Universidade Nacional de Educación a Distância. Madrid (Espanha), Catálogo, 1998, p.78.

VALENTE, J.A. et al. **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTE, J.A.; PRADO, M.E.B.B. & ALMEIDA, M.E.B. **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VEIGA, I.P.A. et al. **Licenciatura em Pedagogia - realidades, incertezas, utopias**. Campinas (SP): Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

VIEIRA, S.L. & ALBUQUERQUE, M.G.M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VEIGA-NETO, A. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, A. T. et al. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. [dezembro de 2006]. Cadernos do Cedes, v.21, n.55, p.9-29, novembro 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 12 de dezembro de 2006.

WARDE, M.J. **Educação e estrutura social**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n. 85, p.1125-1154, dezembro de 2003.

WEDMEYER, C. A. **Learning at the back door; reflections on non-traditional learning in the lifespan**. Madison: University of Wisconsin Press, 1981.

WEFFORT, F.C. **Formação do pensamento político brasileiro: idéias e personagens**. São Paulo: Ática, 2006.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço de Dante à Internet**. Tradução Maria L.X.de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: **Os professores e a sua formação**. 3.^a ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.115-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI & PEREIRA (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a, p.207-236.

_____. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. ANPED – Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.º 9, set./out./nov./dez.,p. 76-87, 1998b.

_____. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.º 125, maio/agosto, p.63-805, 2005.

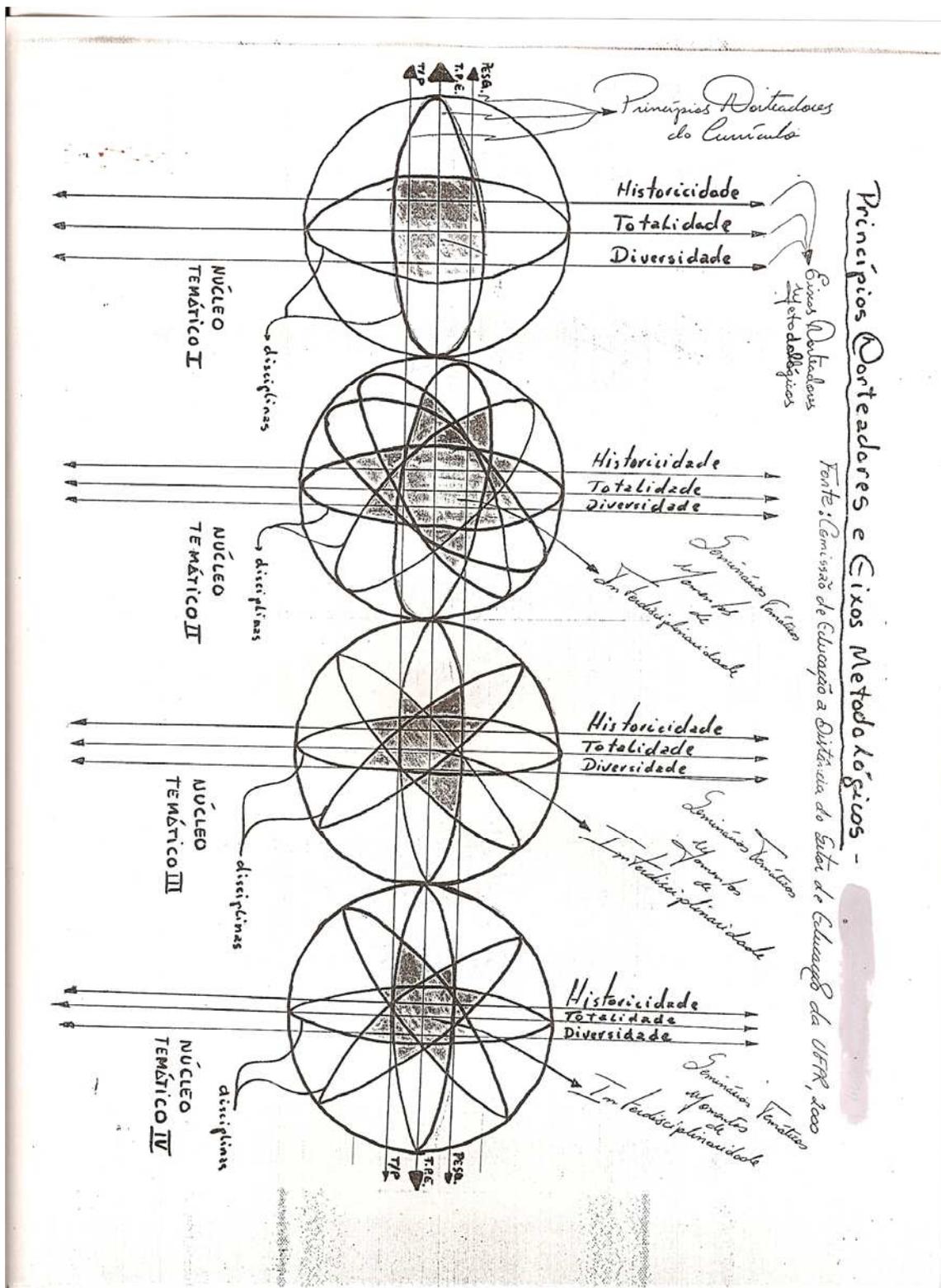
ANEXOS

Anexo 1 – Atas da Comissão de Educação a Distância do Setor de Educação

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Comissão de Educação a Distância. **ATA n.01 de 10 de novembro de 1999**. Curitiba: PR, 1999.

_____.	ATA
n.06 de 29 de novembro de 1999. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.07 de 01 de dezembro de 1999. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.09 de 07 de dezembro de 1999. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.11 de 13 de dezembro de 1999. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.13 de 25 de fevereiro de 2000. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.14 de 28 de fevereiro de 2000. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.17 de 28 de fevereiro de 2000. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.21 de 05 de abril de 2000. Curitiba: PR, 1999.	
_____.	ATA
n.22 10 de abril de 2000. Curitiba: PR, 1999.	

Anexo 2 - Esquema gráfico da matriz curricular do curso



Anexo - 3 – Matriz curricular

Núcleo Temático I: Concepção e Metodologia de Estudos em EAD

Disciplinas		C.H.	C.H.P.¹⁷⁹	Créditos
Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância I	30	09	02	
Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância II	30	09	02	

Núcleo Temático II: Fundamentos do Trabalho Pedagógico

Sociologia da Educação	120	36	08	
Psicologia da Educação	120	36	08	
História da Educação	120	36	08	
Filosofia da Educação	120	36	08	
Biologia Educacional	120	36	08	
Antropologia	120	36	08	
Didática	120	36	08	
Metodologia de Pesquisa em Educação	120	36	08	
Prática de Ensino I	150	15	10	
Seminários Temáticos I	90	25	06	

Núcleo Temático III: Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

Disciplinas		C.H.	C.H.P.	Créditos
Políticas, Planejamento e Organização da Educação no Brasil	90	25	06	
Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	120	36	08	
Processos Avaliativos	90	25	06	
Mídia e Educação	90	25	06	

Anexo 1 – Matriz Curricular

Projetos em Educação I	120	36	08
Prática de Ensino II	150	15	10
Seminários Temáticos II	90	25	06

Núcleo Temático IV: Intervenção Pedagógica

Disciplinas		C.H.	C.H.P.	Créditos
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa	120	36	08	
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Matemática	120	36	08	
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino das Ciências Naturais	120	36	08	
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Geografia	120	36	08	
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da História	120	36	08	
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Educação Física	120	36	08	
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Artes	120	36	08	
Projetos em Educação II	120	36	08	
Prática de Ensino III	150	15	10	
Seminários Temáticos III	120	36	08	

¹⁷⁹ C.H.P. : Carga Horária Presencial

Anexo 4 – Circulares, ofícios, editais, documento orientador para a produção de material didático e relatórios da Coordenação de Curso

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 002/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 003/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 004/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 005/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 006/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 007/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 009/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 010/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 011/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 012/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 013/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 014/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 015/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 016/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 017/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 018/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 019/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 020/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 021/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 022/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 023/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 024/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 025/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 026/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 027/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 029/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 030/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 031/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 032/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 033/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 001/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 002/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 003/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Circular 012/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 001/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 002/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 003/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 004/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 005/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 006/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 007/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 008/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 009/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 010/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 011/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 012/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 013/01 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 001/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 002/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 003/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Edital n.º 004/02 - Coordenação de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Modelo para Elaboração do Material Didático.** Curitiba (PR), 2002, p.8

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Ofício n.º 20/00.** Curitiba (PR), 2000.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Ofício n.º 38/01.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Ofício n.º 130/01.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Ofício n.º 709/01.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Ofício n.º 204/02.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Ofício n.º 792/02.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Relatório do processo de implantação do curso de Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância (fevereiro de 2000 a março de 2001) – volume I.** Coordenador do Curso de Pedagogia. Curitiba (PR), 2001, p.246.

Relatório do processo de implantação do curso de Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância (fevereiro de 2000 a março de 2001) – volume II. Coordenador do Curso de Pedagogia. Curitiba (PR), 2001, p.238.

Relatório do processo de implantação do curso de Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância (fevereiro de 2000 a março de 2001) – volume III. Coordenador do Curso de Pedagogia. Curitiba (PR), 2001, p.231.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. **Coordenação do Curso de Pedagogia. Relatório do processo de implantação do curso de Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância (março de 2001 a março de 2002) – volume I.** Coordenador do Curso de Pedagogia. Curitiba (PR), 2002, p.320.

Relatório do processo de implantação do curso de Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância (março de 2001 a março de 2002) – volume II. Coordenador do Curso de Pedagogia. Curitiba (PR), 2002, p.250.

Relatório do processo de implantação do curso de Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância (março de 2001 a março de 2002) – volume III. Coordenador do Curso de Pedagogia. Curitiba (PR), 2002, p.290.

Anexo 5 – Atas do colegiado de curso

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 1ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2000.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 2ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2000.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 3ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2000.

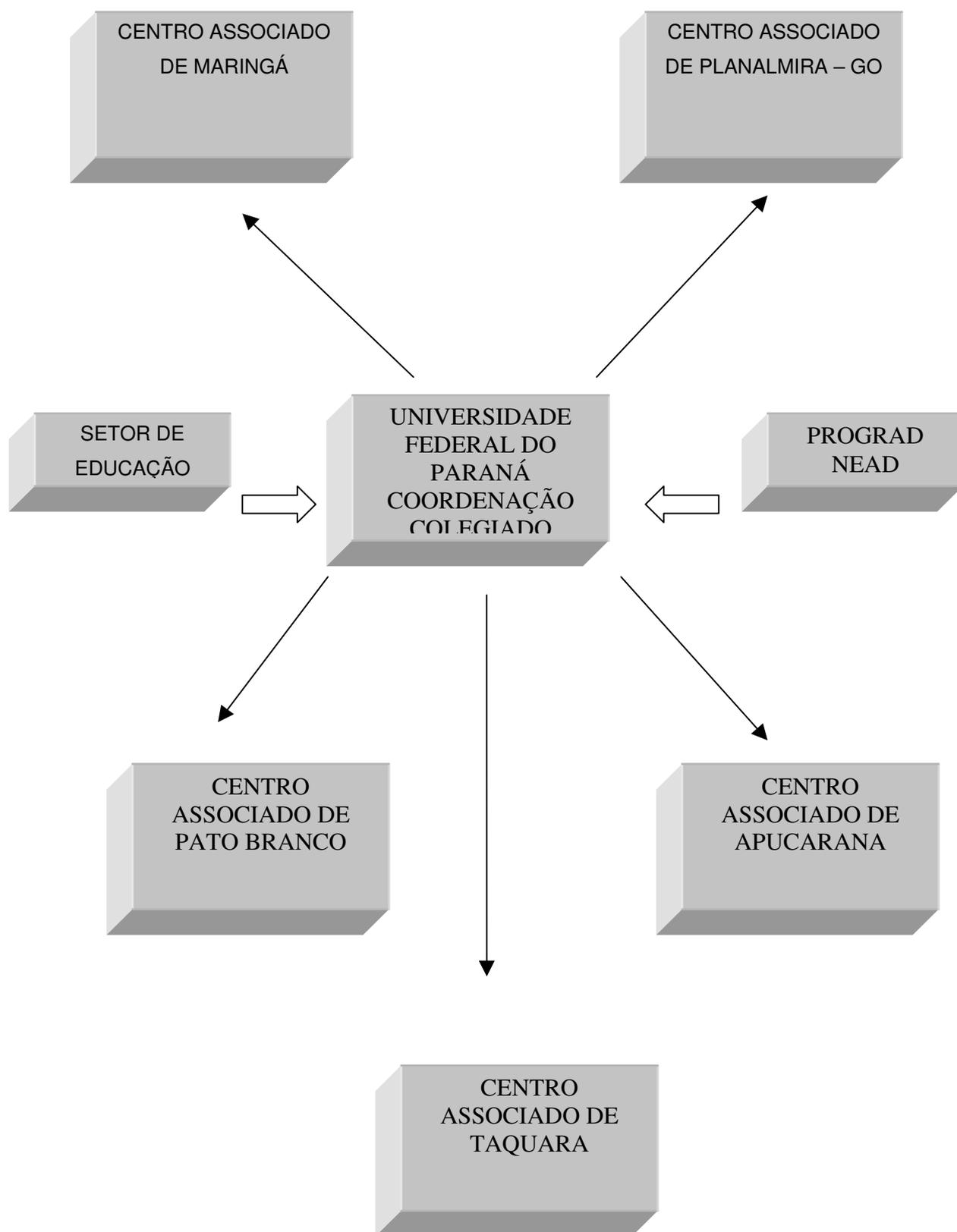
PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 4ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 5ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2001.

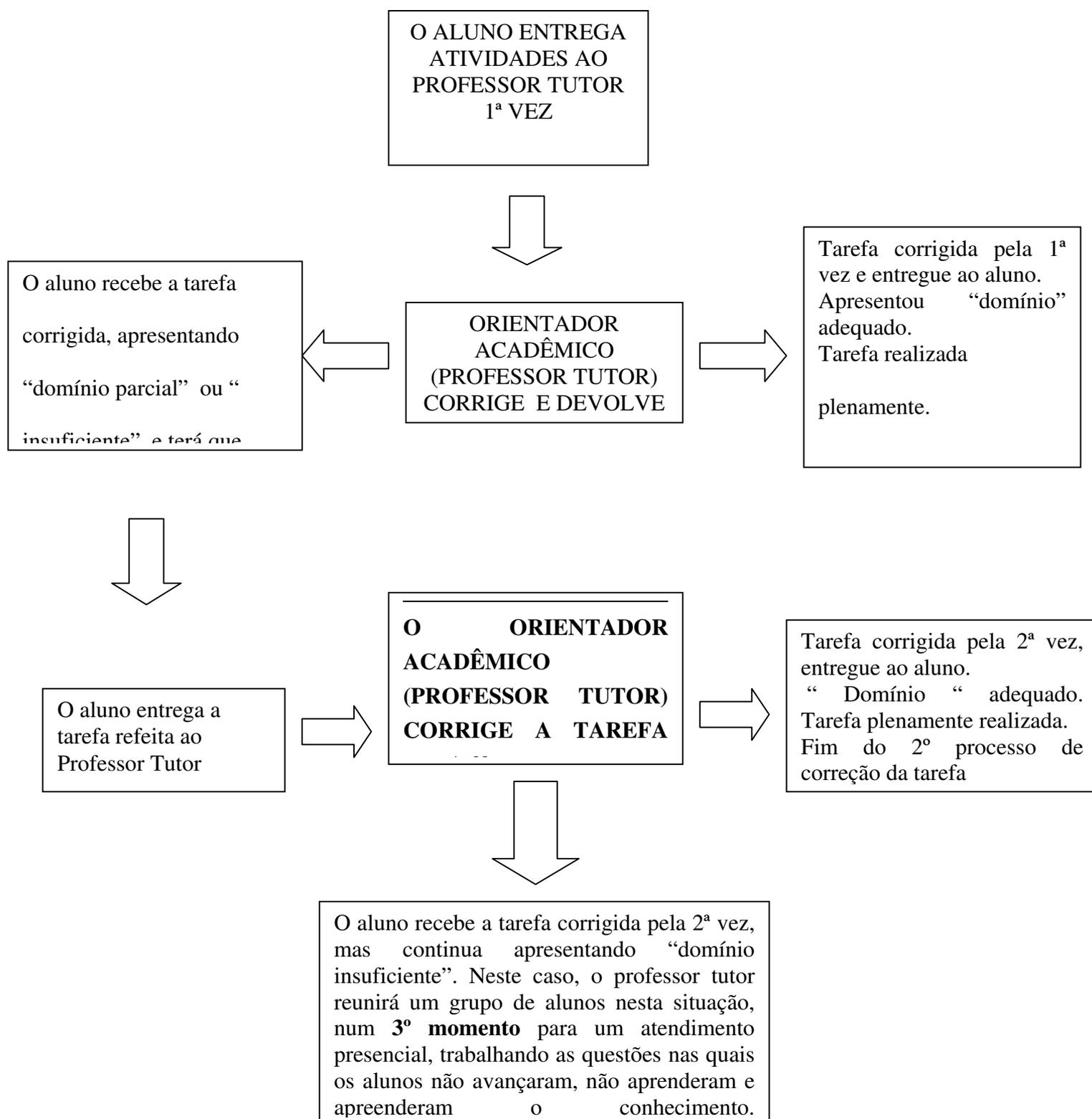
PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 6ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

PROGRAD. NEAD. Setor de Educação. Colegiado de Curso. **Ata da 7ª Reunião do Colegiado de Curso.** Curitiba (PR), 2002.

Anexo 6 – Sistema de EAD



Anexo 7 – Fluxo de correção dos trabalhos dos estudantes



**Anexo – 8 - Exemplar de um dos 15 fascículos (Guia didático)
das disciplinas do curso**



Anexo 9 – Exemplo de um dos 111 calendários de orientação acadêmica a distância produzidos no período de 2000 a 2002



**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO/NEAD
SETOR DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EAD
CENTRO ASSOCIADO DE TAQUARA - T
EDP-014 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA - 120
horas de carga horária total (36 horas de carga horária presencial que representa
30% das 120 horas) . 60 horas (02 horas semanais x 30 semanas) Orientação
Acadêmica a Distância do Docente para o Professor/Tutor da Área/Disciplina.
Tutoria (presencial e a distância) para o aluno no Centro Associado.**

JANEIRO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JANEIRO/2002 - Dias 22 e 23/01/02 – 1º Encontro Presencial de Didática no Centro Associado de Taquara.

FEVEREIRO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

FEVEREIRO/2002 – 3ª e 4ª - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

FEVEREIRO/2002 – 3ª e 4ª - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

MARÇO/2002

	D	S	T	Q	Q	S	S
						01	02
03	04	05	06	07	08	09	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	
31							

MARÇO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

MARÇO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

ABRIL/2002

	D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30					

ABRIL/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

ABRIL/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

MAIO/2002

	D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11	
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30	31		

MAIO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

MAIO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

MAIO/2002 - 4ª Semana – Término da Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

MAIO/2002 – 4ª Semana – Término das atividades de tutoria da área/disciplina no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

MAIO/2002 - 4ª Semana - Prazo final para o término da correção pelo professor tutor das atividades previstas nas Unidades Didáticas trabalhadas no Encontro Presencial de janeiro/2002 no Centro Associado de Taquara

JUNHO/2002

	D	S	T	Q	Q	S	S

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

JUNHO/2002 - 1ª Semana - Envio das notas das avaliações das atividades pelo professor tutor à Coordenação de Curso/professor.

JULHO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

JULHO/2002 – Data do 1º Exame Presencial (presencial, sem consulta e por escrito) da disciplina de OTPE. A aplicação da avaliação será delegada, pelo professor da disciplina, ao professor tutor responsável.

JULHO/2002 – 3ª Semana – Dias 22 e 23/07/02 – 2º Encontro Presencial de OTPE no Centro Associado de Taquara.

AGOSTO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

AGOSTO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

AGOSTO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

SETEMBRO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

SETEMBRO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

SETEMBRO/2002 – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

OUTUBRO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

OUTUBRO/2002 – 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

OUTUBRO/2002 – 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

NOVEMBRO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

NOVEMBRO/2002 – 1^a, 2^a - Semanas – Período de Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

NOVEMBRO/2002 – 1^a, 2^a - Semanas – Período de Atividades de tutoria no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

NOVEMBRO/2002 - 2^a Semana – Término da Orientação Acadêmica a Distância do Docente para o Professor Tutor do Centro Associado.

NOVEMBRO/2002 – 2^a Semana – Término das atividades de tutoria da área/disciplina no Centro Associado (presencial e a distância) pelo Professor Tutor junto aos alunos.

NOVEMBRO/2002- 2^a Semana - Prazo final para o término da correção pelo professor tutor das atividades previstas nas Unidades Didáticas trabalhadas no Encontro Presencial de julho/2002 no Centro Associado de Taquara.

NOVEMBRO/2002 - 3^a Semana - Envio das notas das avaliações das atividades pelo professor tutor à Coordenação de Curso/professor.

DEZEMBRO/2002

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

DEZEMBRO/2002 – 1ª Semana – Envio pelo Professor Responsável pela disciplina de OTPE à Coordenação de Curso da matriz da 2ª Avaliação Presencial.

JANEIRO/2003

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JANEIRO/2003 – 3ª Semana - Data da 2ª Avaliação Presencial (presencial, sem consulta e por escrito) da disciplina de OTPE. A aplicação da avaliação será delegada pelo professor da disciplina ao professor tutor responsável.

FEVEREIRO/2003 - 2ª Semana - Prazo para o PROFESSOR DA DISCIPLINA encaminhar à Coordenação a planilha de notas e freqüências de OTPE, com a relação dos alunos que ficaram para a Avaliação Final.

MARÇO/2003 – 1ª Semana – Realização da Avaliação Final (presencial, sem consulta e por escrito) de OTPE. A aplicação da avaliação será delegada pelo professor da disciplina ao professor tutor responsável.

MARÇO/2003 - 4ª semana - Prazo final para a entrega das notas/freqüências pelo PROFESSOR DA DISCIPLINA à Coordenação de Curso/DAA.

Fonte: Coordenação de Curso – FEVEREIRO/2002

Anexo 10- Comissão de Avaliação Institucional do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD de agosto de 2002¹⁸⁰.



COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Apresentação

Prezados (as) Alunos (as)

Esta iniciativa tem como preocupação atender a um dos requisitos do Projeto Político Pedagógico qual seja, a avaliação do Curso. Este primeiro instrumento de coleta de dados tem a intenção de traçar um perfil mais detalhado de nossos alunos. Pedimos-lhes que procurem com calma e atenção responder às questões e, se for o caso, acrescentar outras informações se, por ventura, as alternativas não dêem conta de atender suas respostas. Sua participação será de grande valia, tanto para o aperfeiçoamento do curso quanto ao seu reconhecimento legal junto ao Ministério da Educação.

Um abraço!

A Comissão Institucional de Avaliação – agosto – 2002

Caracterização do público alvo:

1. Área de atuação: docência.

- () Educação Infantil.
- () 1.^a à 4.^a séries do Ensino Fundamental.
- () 5.^a à 8.^a séries do Ensino Fundamental.
- () Ensino Médio.
- () Educação Especial.
- () Educação de Jovens de Adultos.

2. Área de atuação: Pedagógica e técnico-administrativa.

- () Direção.
- () Coordenação.

¹⁸⁰ Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD – 2002.

- Secretaria.
- Supervisão.
- Orientação.

3. Se você atua em outras atividades remuneradas ou não explique:

4. Órgão mantenedor de sua escola:

- Público municipal.
- Público estadual.
- Privado.
- Fundação.
- Outro.

5. Antes de você ingressar neste curso de Pedagogia a Distância, quanto tempo você ficou sem estudar?

6. Curso que você fez no Ensino Médio:

- Científico/clássico ou propedêutico.
- Magistério.
- Profissionalizante.
- Supletivo de nível Médio.

7. Em que escola você estudou no Ensino Médio:

- Escola pública.
- Escola privada.
- Escola confessional.
- Outra.

8. Turno de trabalho:

- Manhã.
- Tarde.
- Noite.

9. Carga horária semanal:

- menos de 20 h.
- 20 h.
- 40 h.
- mais de 40 h.

10. Tempo de serviço:

- até 5 anos.

- De 5 a 10 anos.
- De 10 a 20 anos.
- De 20 a 25 anos.
- Mais de 25 anos.

11. Distância da residência em relação à localidade de realização do curso:

- Até 5 Km.
- De 5 a 20 Km.
- De 20 a 35 Km.
- De 35 a 50 Km.
- Acima de 50 Km.

12. O que você pretende fazer após a conclusão do curso em relação aos seus estudos?

- Ingressar em curso de pós-graduação presencial.
- Ingressar em curso de pós-graduação a distância.
- Continuar trabalhando somente.
- Participar de grupos de estudos.

13. Que área de seus estudos ou tema mais tem atraído seu interesse dentro do curso?
Justifique.

14. De que forma o curso tem contribuído para a redefinição de sua prática docente?

15. Carga horária dispensada aos estudos, semanalmente.

- Abaixo de 2 horas.
- De 2 a 4 horas.
- De 4 a 8 horas.
- De 8 a 12 horas.
- mais de 12 horas.

Dados Pessoais:

16. Idade:

- Até 30 anos.
- De 31 a 40 anos.
- De 41 a 50 anos.
- Mais de 50 anos.

17. Estado civil:

- Solteiro.
- Casado.
- Divorciado/separado.
- Viúvo.

18. Número de filhos (marque a quantidade no espaço entre os parênteses):

-) Abaixo de 7 anos.
-) Entre 7 e 12 anos.
-) Entre 12 e 17 anos.
-) Acima de 17 anos.

19. Residência:

-) Própria.
-) Alugada.
-) Emprestada.
-) Na casa de familiares.

20. Renda familiar:

-) 1 salário mínimo.
-) De 1 a 2 salários mínimos.
-) De 2 a 3 salários mínimos.
-) De 3 a 4 salários mínimos.
-) De 4 a 5 salários mínimos.
-) De 5 salários mínimos em diante.

21. Qual é a sua religião?

-) Católico.
-) Muçulmano.
-) Protestante.
-) Outras.

Análise dos dados:

Centro Associado de Pato Branco

Os cursistas da turma P1 que responderam ao questionário elaborado, pela então, Comissão de Avaliação Institucional, 85% (oitenta e cinco por cento) atuavam no Ensino Fundamental e 13% (treze por cento) na Educação Infantil. Responderam ao questionário 56% (cincoenta e seis por cento) estudantes.

Onze anos foi a média encontrada em relação ao tempo que o grupo de estudantes não estudava formalmente. Quarenta e dois estudantes, o que equivalia a 93% (noventa e três por cento) do grupo havia cursado o magistério em nível médio. Oitenta e dois por

cento (82%) estudaram em escola pública e quinze por cento em escola privada no Ensino Médio.

Cinquenta e oito por cento (58%) dos entrevistados têm entre 31 a 40 anos; 22% (vinte e dois por cento) entre 41 a 50 anos; quinze por cento(15%) tinham idade até 30 anos e apenas 2 estudantes declararam que tinham mais de 50 anos. Os demais não responderam essa questão.

Trinta e sete estudantes declararam que eram casados, o que equivalia a oitenta e dois por cento (82%), Trinta e nove tinham filhos (87%). Dos 45 estudantes, oitenta por cento (80%) residiam em casa própria. Quase metade da turma residia próxima ao Centro Associado, ou seja, até 5 km (42%).

A renda familiar declarada foi: 14 estudantes teriam renda familiar acima de 5 salários mínimos; 13 estudantes teriam entre 3 a 4 salários mínimos; 11 entre 2 a 3 salários mínimos e apenas 5 entre 4 a 5 salários mínimos.

Com respeito ao turno de trabalho desses professores/estudantes, 60% (sessenta por cento) trabalhava pela manhã e à tarde e 28%(vinte e oito por cento) só à tarde e 8%(oito por cento) só pela manhã. Quase 58% (cinquenta e oito por cento) tinha entre 10 e 20 anos de atuação no magistério; 20%(vinte por cento) atuava a quase 10 anos e 13%(treze por cento) entre 20 e 25 anos. Um percentual pequeno de 6,7%(seis vírgula sete por cento) já tinha mais de 25 anos de trabalho em sala de aula.

Segundo o que declararam, 38%(trinta e oito por cento) dos 45 estudantes estudavam de 8 a 12 horas por semana; 29%(vinte e nove por cento) de 4 a 8 horas semanais e 27%(vinte e sete por cento) entre 2 e 4 horas. Quarenta estudantes responderam que desejavam realizar um curso de pós-graduação na modalidade de EAD, depois que terminassem o curso.

Para os estudantes da turma P2 , 86% (oitenta e seis por cento) estudaram em escola pública e 92% de um universo de 72 respondentes realizaram o curso de magistério em nível médio. À época, 61 estudantes (oitenta e três por cento) atuavam de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental e 11% (onze por cento). Noventa e quatro por cento (94%) atuavam em escola pública municipal, trabalhando só no período da manhã (vinte e oito por cento), só no turno da tarde (vinte por cento) e nos dois períodos atuavam 48%(quarenta e oito por cento).

Em torno de 44% (quarenta e quatro por cento) estão atuando no magistério na faixa que vai de 10 a 20 anos, 28% (vinte e oito por cento) declararam que trabalham há quase 10 anos e 18% (dezoito por cento) atuam na faixa de 20 a 25 anos. Esses estudantes/professores possuem casa própria (oitenta por cento), 92% (noventa e dois por cento) dos 72 entrevistados têm filhos, 90% (noventa por cento) são casados. A idade está na sua maioria na faixa de 31 a 40 anos, o que representa 48% (quarenta e oito) por cento, vinte e sete por cento estão na faixa de 41 a 50 anos e 23% (vinte e três por cento) tem até 30 anos.

A renda familiar da maioria estava entre 4 e 5 salários mínimos (vinte e seis por cento), depois vinte por cento (20%), tinham uma renda que variava entre 3 a 4 salários mínimos, dezoito por cento (18%) entre 2 e 3 salários mínimos e 20% (vinte por cento) com renda acima de 5 salários mínimos.

Para esses estudantes, o tempo dedicado aos estudos ocupava, semanalmente, de 8 a 12 horas para 27% (vinte e sete por cento) dos entrevistados; mais de 12 horas para 26% (vinte e seis por cento); de 4 a 8 horas para 23% (vinte e três por cento) e de 2 a 4 horas para os demais 22% (vinte e dois por cento). Mais de noventa por cento dos estudantes declararam desejar realizar, após o término da graduação, um curso de pós-graduação em EAD. Para essa turma, diferentemente da P1, 77% (setenta e sete por cento) residiam mais de 50 km do local onde se realizavam os encontros presenciais.

Centro Associado de Apucarana

Cinquenta por cento dos estudantes de Apucarana vinham atuando como professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Apenas 29% (vinte e nove por cento) atuavam na Educação Infantil. A maioria (oitenta por cento) atuava em escolas públicas municipais, sendo que dos 73 estudantes que responderam os questionários, 10% (dez por cento) estavam à frente de direções de escola.

Dos entrevistados, mais de oitenta por cento estudaram em escola pública. A formação em magistério em nível médio é de noventa e sete por cento, o que equivale a sessenta e nove respondentes. Cinquenta e quatro por cento desses estudantes tinham idade

entre 31 a 40 anos; entre 41 a 50 anos representavam 25% (vinte e cinco por cento) e dezoito por cento tinham menos de 30 anos.

São na sua totalidade casadas, o que equivale a setenta e dois por cento e em torno de 15 estudantes eram solteiras. Setenta e oito por cento declararam que tinham filhos, 74% (setenta e quatro por cento) possuíam casa própria.

Nos turnos de trabalho da manhã e da tarde, portanto 40 horas, trabalhavam 60% (sessenta por cento) dos 72 estudantes entrevistados. Mais da metade (40 estudantes) já tinha mais de 10 anos de trabalho no magistério; 21% (vinte e um por cento) tinha entre 5 a 10 anos e apenas 14% (quatorze por cento) tinham menos de 5 anos.

A renda familiar neste grupo ficou assim: 26% (vinte e seis por cento) declarou que tinham uma renda acima de 5 salários mínimos; 25% (vinte e cinco por cento) percebiam uma renda entre 4 a 5 salários mínimos e 20% (vinte por cento) declarou que tinha uma renda entre 2 a 3 salários mínimos.

Segundo os relatos dos questionários, em média esses alunos estariam fora da escola em torno de 12 anos. Nos seus estudos a distância, 36% (trinta e seis por cento) dedicavam de 4 a 8 horas; 33% (trinta e três por cento) de 8 a 12 horas; 15% de 2 a 4 horas e mais de 12 horas semanais declararam estudar doze e meio por cento. Sessenta e sete por cento residiam a mais de 50 km do Centro Associado de Apucarana. pós-graduação era o desejo de 82% (oitenta e dois por cento).

Centro Associado de Taquara

Os 63 (sessenta e três) estudantes que responderam ao instrumento aplicado pela Comissão de Avaliação Institucional eram pessoas na sua maioria casadas, o que significava quase setenta e cinco por cento, com filhos 67% (sessenta e sete por cento) e que atuavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental 67%(sessenta e sete por cento) nas escolas da Rede Adventista de Ensino.

A média de tempo que esse estudantes estiveram longe dos bancos escolares era de 8 (oito) anos. Em torno de 70% (setenta por cento) dos estudantes que responderam essa questão trabalhavam 20 horas e apenas nove por cento disse que trabalhava 40 horas semanais.

Quase a maioria daqueles que responderam a respeito de idade tinham entre 31 a 40 anos (quarenta e sete por cento, o que representava 30 estudantes; até 30 anos o percentual era de 35% (trinta e cinco por cento) e 11 alunos representavam aqueles que tinham entre 41 a 50 anos.

A carga horária de estudos semanais ficou assim configurada: 33% (trinta e três por cento) estudavam de 2 a 4 horas por semana; 28% (vinte e oito por cento) declararam estudar de 4 a 8 horas e 17% (dezesete por cento) estudavam de 8 a 12 horas semanais. Havia 10 estudantes que se dedicavam mais de 12 horas por semana.

Oitenta por cento dos estudantes do Centro Associado de Taquara residiam a mais de 50 km de distância, e sem ainda terem terminado o curso 74% (setenta e quatro por cento) desejavam realizar um de pós-graduação “lato sensu” na modalidade de EAD e apenas 20% (vinte por cento) prefeririam um curso de pós-graduação na modalidade presencial (convencional).

Anexo 11 – Questionário aplicado aos estudantes

Prezados (as) Alunos (as)

Este instrumento de coleta de dados representa uma parte do levantamento empírico que estarei desenvolvendo junto aos cursistas e aos profissionais envolvidos no Curso de Pedagogia a Distância ao longo do meu doutorado. Sua participação através do preenchimento detalhado deste questionário irá me auxiliar a construir, de forma mais científica possível, um levantamento dos aspectos teóricos e práticos do processo de concepção, elaboração, planejamento, organização, implantação e avaliação do curso. Da Universidade Federal do Paraná no período de 2000 a 2002.

O questionário foi concebido com questões fechadas, mas que pedem sempre comentários complementares. Desta forma, você deverá escrever seus comentários em folha adicional, não esquecendo de identificar o número da questão. Quanto maiores e mais detalhados forem seus comentários, mais rico de “realidade” terá sido seu relato.

Sua contribuição será importante, não apenas para nosso doutoramento, mas para a produção científica na área de formação de professores por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD) no Brasil.

Campinas, 2003

Atenciosamente,

Ricardo Antunes de Sá

antunesdesa@terra.com.br

Rua José Rebelato, 240 – Sobrado 01 – Xaxim – 81.710-010 – Curitiba – PR

1. Comente de que forma você ficou sabendo do Curso de Pedagogia a Distância da UFPR? Por que se interessou pelo Curso? Você já havia ouvido falar sobre a EAD?

2. Como você organizava seus trabalhos em casa, ao receber o material didático (antes dos encontros presenciais)? Como realizava suas tarefas dentro do cronograma estabelecido para cada disciplina? Qual era sua rotina semanal? Descreva, comente e analise seu esforço como aluno da EAD (2000-2002).

3. Procure analisar e comentar, caso seja necessário, as disciplinas cursadas (2000 – 2002), tomando como indicadores os itens abaixo descritos:

1. Adequação aos Objetivos do Curso.
2. Adequação aos Princípios Norteadores do Curso.
3. Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

4. Quanto ao Material Didático de cada disciplina cursada no período de 2000 a 2002, como você o avaliaria, tomando como referência os indicadores abaixo descritos?

1. Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
2. Aparência Visual do Material Didático.
3. Clareza na exposição das questões.
4. Indicações bibliográficas.
5. Aos “sites” para pesquisa e aprofundamento.
6. Às indicações de vídeos e áudios.
7. Às Leituras Complementares Indicadas.
8. Às Atividades e Exercícios sobre os Textos.
9. Às Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

Ótimo Muito bom Bom Regular Fraco

5. Como era realizada a avaliação da aprendizagem do aluno no Curso? Quais eram os procedimentos avaliativos utilizados nas disciplinas cursadas (2000-2002)? Você poderia fazer comentários sobre a sua aprendizagem na EAD?

6. Descreva como foi o processo de desenvolvimento dos Seminários Temáticos I e da Prática de Ensino I. Qual é sua avaliação dos Seminários Temáticos I e das Práticas de Ensino I?

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho por áreas/disciplinas cursadas no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Calendário (cronograma) da tutoria
2. Horário de atendimento da tutoria.
3. Tutoria presencial.
4. Tutoria a distância.
5. Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
6. Domínio do conteúdo tutorado.

Ótimo Muito bom Bom Regular Fraco

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, a atuação nos encontros presenciais, por áreas/disciplinas cursadas, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Quanto ao domínio do conteúdo.
2. Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
3. Esclarecimento a respeito da distribuição e volume das tarefas previstas no material didático.
4. Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
5. Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
6. Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

Ótimo Muito bom Bom Regular Fraco

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

1. Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso:
2. Instalações Físicas:
3. Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
4. Quanto ao trabalho do diretor administrativo:
5. Quanto ao trabalho da secretaria executiva:
6. Quanto ao acervo da biblioteca do Centro Associado:

Ótimo Muito bom Bom Regular Fraco

10. Informe a frequência com que utilizou cada meio de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

1. Correio
2. Fax
3. Telefone
4. Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

Frequentemente Mensalmente Quinzenalmente Semanalmente Raramente Nunca

11. Comente a respeito do processo de gestão do Curso. Levante e analise os aspectos positivos e os aspectos que deixaram a desejar (os limites), quanto:

- À Coordenação de curso (2000-2002).
- À secretaria do curso (2000-2002).
- Ao Colegiado de curso (2000-2002).
- Ao Diretor Acadêmico (2000-2002).

12. Como você se percebeu como estudante da EAD ao longo do Curso, no período de 2000-2002?

13. Como você avaliaria o impacto social do Curso em sua comunidade?

14. Como você avaliaria a contribuição do curso para sua formação acadêmica e para a sua atuação profissional? O que mudou em sua vida após a realização do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EAD?

15. Faça aqui outros comentários que julgar necessários sobre o curso. O que seria importante para aperfeiçoá-lo? Quais seriam suas sugestões para melhorar a modalidade de EAD na graduação?

RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO

- EDP- 001 – Conceção e Metodologia de Estudos em EAD I
- EDP- 002 – Conceção e Metodologia de Estudos em EAD II
- EDP- 003 – Sociologia da Educação
- EDP- 004 – Psicologia da Educação
- EDP- 005 – História da Educação
- EDP- 006 – Filosofia da Educação
- EDP- 007 – Biologia da Educação
- EDP- 008 – Antropologia = EDP-030 – Cultura e Educação
- EDP- 009 – Didática
- EDP –010 – Metodologia de Pesquisa em Educação
- EDP– 011 – Prática de Ensino I
- EDP– 012 – Seminários Temáticos I
- EDP- 013 – Políticas, Planejamento e Organização da Educação no Brasil
- EDP- 014 – Organização do Trabalho Pedagógico na Escola
- EDP- 015 – Processos Avaliativos
- EDP- 016 – Mídia e Educação
- EDP- 017 – Projetos em Educação I
- EDP- 018 – Prática de Ensino II
- EDP- 019 – Seminários Temáticos II
- EDP- 020 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa
- EDP- 021 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Matemática

EDP- 022 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino das Ciências Naturais
 EDP- 023 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Geografia
 EDP- 024 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de História
 EDP- 025 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Educação Física
 EDP- 026 – Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Artes
 EDP- 027 – Projetos em Educação II
 EDP- 028 – Prática de Ensino III
 EDP- 029 – Seminários Temáticos III

TABULAÇÃO DOS DADOS DAS PERGUNTAS OBJETIVAS – ESTUDANTES

Centro Associado de Taquara

3. Procure analisar e comentar, caso seja necessário, as disciplinas cursadas (2000 – 2002), tomando como indicadores os itens abaixo descritos:

1. Adequação aos Objetivos do Curso.
2. Adequação aos Princípios Norteadores do Curso.
3. Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Responderam 24 dos 71 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

Disciplina	1 (%)	2 (%)	3(%)
EDP 001	91	87	80
EDP 002	91	87	87
EDP 003	62	58	58
EDP 004	79	70	70
EDP 005	62	62	45
EDP 006	62	37	29
EDP 007	79	87	87
EDP 008	37	45	58
EDP 009	62	62	62
EDP 010	33	45	33
EDP 011	62	58	54
EDP 012	45	62	67
EDP 013	62	62	67
EDP 014	45	50	50
EDP 015	70	75	70
EDP 017	75	76	70

Responderam 24 dos 71 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

4. Quanto ao Material Didático de cada disciplina cursada no período de 2000 a 2002, como você o avaliaria, tomando como referência os indicadores abaixo descritos?

1. Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
2. Aparência Visual do Material Didático.
3. Clareza na exposição das questões.
4. Indicações bibliográficas.
5. Aos “sites” para pesquisa e aprofundamento.
6. Às indicações de vídeos e áudios.
7. Às Leituras Complementares Indicadas.
8. Às Atividades e Exercícios sobre os Textos.
9. Às Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplina	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)	8(%)	9(%)
EDP001	70	67	67	79	62	67	75	67	70
EDP002	75	70	70	62	62	62	67	67	70
EDP003	70	79	70	62	62	67	67	70	70
EDP004	45	45	58	70	62	58	54	62	67
EDP005	75	67	67	67	62	67	70	62	67
EDP006	54	54	62	58	50	62	62	58	54
EDP007	83	87	67	70	58	67	75	79	67
EDP008	58	45	58	54	54	54	62	62	58
EDP009	67	67	67	75	58	62	70	75	70
EDP010	58	58	54	54	45	50	54	58	50
EDP011	50	50	50	50	41	45	50	50	45
EDP012	79	75	79	79	67	70	87	83	79
EDP013	70	67	70	70	58	62	79	67	67
EDP014	54	50	45	54	50	50	54	54	54
EDP015	75	67	67	67	62	62	70	67	62
EDP017	87	87	87	83	79	87	96	87	87

Responderam 24 dos 71 questionários distribuídos:
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho por áreas/disciplinas cursadas no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Calendário (cronograma) da tutoria
2. Horário de atendimento da tutoria.
3. Tutoria presencial.
4. Tutoria a distância.
5. Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
6. Acompanhamento das atividades.
7. Domínio do conteúdo tutorado.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)
EDP001	67	50	62	52	85	65	80
EDP002	67	52	62	55	77	65	77
EDP003	67	47	47	47	67	52	72
EDP004	67	50	62	55	80	62	77
EDP005	67	55	67	65	80	67	85
EDP006	72	57	70	67	90	72	90
EDP007	72	53	70	67	90	88	90
EDP008	75	67	70	67	90	67	80
EDP009	70	57	65	62	85	70	82
EDP010	72	57	65	57	85	65	80
EDP011	70	57	62	62	90	75	85
EDP012	77	65	72	67	90	67	77
EDP013	72	53	70	72	90	77	92
EDP014	70	57	67	70	90	75	90
EDP015	65	50	50	52	80	70	77
EDP017	82	80	82	82	?	?	?

Responderam 24 dos 71 questionários distribuídos:
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, a atuação nos encontros presenciais, por áreas/disciplinas cursadas, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Quanto ao domínio do conteúdo.

2. Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
3. Esclarecimento a respeito da distribuição e volume das tarefas previstas no material didático.
4. Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
5. Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
6. Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
EDP001	88	47	52	76	82	70
EDP002	94	94	70	82	88	88
EDP003	76	58	47	52	88	88
EDP004	23	17	23	23	58	23
EDP005	82	94	70	82	76	70
EDP006	88	88	70	82	70	70
EDP007	70	76	29	47	41	52
EDP008	52	52	52	52	58	52
EDP009	94	64	76	64	94	76
EDP010	58	47	52	76	88	82
EDP011	76	82	70	76	70	88
EDP012	82	94	70	82	88	82
EDP013	94	64	70	88	88	76
EDP014	94	88	76	88	88	88
EDP015	76	52	58	82	88	88
EDP017	88	64	58	82	88	88

Responderam 25 dos 71 questionários distribuídos:

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

1. Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso:
2. Instalações Físicas:
3. Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
4. Quanto ao trabalho do diretor administrativo:
5. Quanto ao trabalho da secretaria executiva:

6. Quanto ao acervo da biblioteca do Centro Associado:

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
Ótimo	48	40	4	60	32	32
Muito Bom	32	36	44	24	36	44
Bom	12	12	20	8	16	8
Regular	-	4	16	-	8	4
Fraco	8	8	16	-	-	
Não Respondeu	-	-	-	8	8	12

Responderam 25 dos 71 questionários distribuídos:

10. Informe a frequência com que utilizou cada meio de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

1. Correio
2. Fax
3. Telefone
4. Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

() Frequentemente () Mensalmente () Quinzenalmente () Semanalmente () Raramente () Nunca

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)
Frequentemente	12	4	52	64
Semanalmente	4	-	-	-
Quinzenalmente	4	-	4	8
Mensalmente	4	4	32	20
Raramente	40	28	4	-
Nunca	28	52	-	-
Não respondeu	-	12	8	8

TABULAÇÃO DOS DADOS DAS PERGUNTAS OBJETIVAS – ESTUDANTES

Centro Associado de Maringá

3. Procure analisar e comentar, caso seja necessário, as disciplinas cursadas (2000 – 2002), tomando como indicadores os itens abaixo descritos:

1. Adequação aos Objetivos do Curso.
2. Adequação aos Princípios Norteadores do Curso.

3. Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Responderam 16 dos 74 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo” .

Disciplina	1 (%)	2 (%)	3(%)
EDP 001	81	75	68
EDP 002	81	75	68
EDP 003	18	37	12
EDP 004	18	0	18
EDP 005	75	62	50
EDP 006	75	75	37
EDP 007	37	37	18
EDP 008	12	12	12
EDP 009	50	50	25
EDP 010	31	25	31
EDP 011	56	50	62
EDP 012	81	81	75
EDP 013	50	50	37
EDP 014	75	75	68
EDP 015	37	31	31
EDP 017	12	12	25

Responderam 16 dos 74 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo” .

4. Quanto ao Material Didático de cada disciplina cursada no período de 2000 a 2002, como você o avaliaria, tomando como referência os indicadores abaixo descritos?

1. Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
2. Aparência Visual do Material Didático.
3. Clareza na exposição das questões.
4. Indicações bibliográficas.
5. Aos “sites” para pesquisa e aprofundamento.
6. Às indicações de vídeos e áudios.
7. Às Leituras Complementares Indicadas.

8. Às Atividades e Exercícios sobre os Textos.

9. Às Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplina	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)	8(%)	9(%)
EDP001	68	75	50	68	50	31	56	62	62
EDP002	62	68	50	75	56	56	43	68	68
EDP003	50	56	43	80	37	37	56	43	56
EDP004	12	18	6	12	0	6	12	6	6
EDP005	43	56	43	50	37	56	50	50	50
EDP006	56	56	62	62	50	50	75	75	56
EDP007	6	18	6	6	0	6	18	18	6
EDP008	6	25	12	25	12	18	18	6	12
EDP009	18	37	31	37	12	25	43	37	25
EDP010	31	37	31	37	18	12	43	37	25
EDP011	62	68	56	56	43	50	50	68	43
EDP012	62	75	68	62	37	56	68	62	68
EDP013	62	68	62	56	37	50	75	56	56
EDP014	56	68	50	50	50	37	75	50	56
EDP015	43	50	43	43	37	50	68	68	43
EDP017	18	37	18	31	18	18	25	31	25

Responderam 16 dos 74 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho por áreas/disciplinas cursadas no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Calendário (cronograma) da tutoria
2. Horário de atendimento da tutoria.
3. Tutoria presencial.
4. Tutoria a distância.
5. Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
6. Acompanhamento das atividades.
7. Domínio do conteúdo tutorado.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)
-------------	------	------	------	------	------	------	------

EDP001	62	37	50	31	81	37	62
EDP002	62	37	50	31	81	37	56
EDP003	37	12	6	6	37	6	31
EDP004	62	31	50	31	81	43	50
EDP005	56	37	56	56	87	56	81
EDP006	62	37	56	50	87	56	81
EDP007	62	37	56	50	87	68	81
EDP008	62	37	50	37	87	37	50
EDP009	56	31	50	43	87	56	81
EDP010	62	43	50	31	81	37	50
EDP011	56	37	43	43	87	68	87
EDP012	50	37	43	31	87	37	56
EDP013	62	37	56	56	87	50	81
EDP014	56	43	56	56	81	50	81
EDP015	31	18	6	6	50	25	43
EDP017	50	31	50	31	50	25	50

Responderam 16 dos 74 questionários distribuídos:
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, a atuação nos encontros presenciais, por áreas/disciplinas cursadas, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Quanto ao domínio do conteúdo.
2. Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
3. Esclarecimento a respeito da distribuição e volume das tarefas previstas no material didático.
4. Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
5. Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
6. Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
EDP001	75	31	37	62	68	56
EDP002	81	81	56	68	75	68
EDP003	62	43	31	37	75	75
EDP004	6	0	0	0	25	6
EDP005	68	75	56	68	62	56
EDP006	68	68	50	62	50	50

EDP007	56	62	12	31	25	37
EDP008	37	37	37	37	43	37
EDP009	75	43	68	62	75	50
EDP010	43	37	37	62	75	68
EDP011	62	68	56	62	56	75
EDP012	68	81	56	68	75	68
EDP013	75	43	50	68	68	56
EDP014	75	68	56	68	68	68
EDP015	50	25	31	56	62	62
EDP017	62	37	31	56	62	62

Responderam 31 dos 74 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

1. Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso:
2. Instalações Físicas:
3. Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
4. Quanto ao trabalho do diretor administrativo:
5. Quanto ao trabalho da secretaria executiva:
6. Quanto ao acervo da biblioteca do Centro Associado:

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
Ótimo	77	87	26	58	45	71
Muito Bom	16	6	38	29	29	16
Bom	6	6	9	13	18	8
Regular	-	-	26		8	5
Fraco	-	-	-		-	-
Não Respondeu	-	-	-		-	-

Responderam 31 dos 74 questionários distribuídos:

10. Informe a frequência com que utilizou cada meio de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

1. Correio
2. Fax
3. Telefone

4. Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

() Frequentemente () Mensalmente () Quinzenalmente () Semanalmente () Raramente () Nunca

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)
Frequentemente	35	3	75	97
Semanalmente	-	-	7	-
Quinzenalmente	3	-	-	-
Mensalmente	32	3	10	-
Raramente	19	42	7	-
Nunca	6	51	-	-
Não respondeu	3	-	-	3

TABULAÇÃO DOS DADOS DAS PERGUNTAS OBJETIVAS – ESTUDANTES

Centro Associado de Apucarana – Turma A2

3. Procure analisar e comentar, caso seja necessário, as disciplinas cursadas (2000 – 2002), tomando como indicadores os itens abaixo descritos:

1. Adequação aos Objetivos do Curso.
2. Adequação aos Princípios Norteadores do Curso.
3. Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Responderam apenas 9 estudantes dos 79 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

Disciplina	1 (%)	2 (%)	3(%)
EDP 001	67	67	67
EDP 002	67	67	67
EDP 003	67	67	11
EDP 004	67	67	67
EDP 005	67	67	67
EDP 006	67	67	67
EDP 007	67	67	67
EDP 008	67	67	67
EDP 009	67	67	67
EDP 010	67	67	67
EDP 011	67	67	67
EDP 012	67	67	67
EDP 013	67	67	67
EDP 014	56	56	22

EDP 015	67	56	44
EDP 017	34	34	34

Responderam apenas 9 estudantes dos 79 questionários distribuídos:

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

4. Quanto ao Material Didático de cada disciplina cursada no período de 2000 a 2002, como você o avaliaria, tomando como referência os indicadores abaixo descritos?

1. Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
2. Aparência Visual do Material Didático.
3. Clareza na exposição das questões.
4. Indicações bibliográficas.
5. Aos “sites” para pesquisa e aprofundamento.
6. Às indicações de vídeos e áudios.
7. Às Leituras Complementares Indicadas.
8. Às Atividades e Exercícios sobre os Textos.
9. Às Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplina	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)	8(%)	9(%)
EDP001	67	67	56	67	-	67	67	67	67
EDP002	67	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP003	56	67	67	22	-	67	67	67	67
EDP004	67	56	56	56	-	67	67	67	67
EDP005	67	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP006	56	67	56	67	-	67	67	67	67
EDP007	56	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP008	56	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP009	67	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP010	67	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP011	67	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP012	67	67	56	67	-	67	67	67	67
EDP013	67	67	56	67	-	67	67	67	67
EDP014	67	67	67	67	-	67	67	67	67
EDP015	67	56	56	56	-	67	67	67	67
EDP017	67	67	67	67	-	67	67	67	67

Responderam apenas 9 estudantes dos 79 questionários distribuídos:
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho por áreas/disciplinas cursadas no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Calendário (cronograma) da tutoria
2. Horário de atendimento da tutoria.
3. Tutoria presencial.
4. Tutoria a distância.
5. Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
6. Acompanhamento das atividades.
7. Domínio do conteúdo tutorado.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)
EDP001	67	67	67	56	67	67	56
EDP002	67	67	67	56	67	67	56
EDP003	67	67	67	22	67	67	67
EDP004	67	67	67	33	67	67	67
EDP005	67	67	67	22	67	67	56
EDP006	67	67	67	22	67	67	67
EDP007	67	67	67	22	67	67	67
EDP008	67	67	67	22	67	67	67
EDP009	67	67	33	22	67	33	67
EDP010	67	67	67	22	67	67	67
EDP011	67	67	33	22	67	33	56
EDP012	67	67	67	22	67	67	56
EDP013	67	67	67	22	67	67	67
EDP014	67	67	67	22	67	67	67
EDP015	67	67	67	22	67	67	67
EDP017	67	67	67	33	67	67	67

Responderam apenas 9 estudantes dos 79 questionários distribuídos:
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, a atuação nos encontros presenciais, por áreas/disciplinas cursadas, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Quanto ao domínio do conteúdo.

2. Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
3. Esclarecimento a respeito da distribuição e volume das tarefas previstas no material didático.
4. Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
5. Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
6. Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
EDP001	67	67	67	67	67	67
EDP002	67	67	67	67	67	67
EDP003	67	67	67	67	67	67
EDP004	67	67	67	67	67	67
EDP005	67	67	67	67	67	67
EDP006	67	67	67	67	67	67
EDP007	67	67	67	67	67	67
EDP008	56	67	67	67	67	67
EDP009	67	67	67	33	33	56
EDP010	67	67	67	67	67	67
EDP011	56	56	67	44	44	67
EDP012	67	67	67	67	67	67
EDP013	56	67	56	67	67	67
EDP014	56	56	56	33	56	22
EDP015	56	56	56	56	56	56
EDP017	67	67	67	56	67	67

Responderam apenas 9 estudantes dos 79 questionários distribuídos:

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

1. Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso:
2. Instalações Físicas:
3. Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
4. Quanto ao trabalho do diretor administrativo:
5. Quanto ao trabalho da secretaria executiva:

6. Quanto ao acervo da biblioteca do Centro Associado:

Ótimo Muito bom Bom Regular Fraco

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
Ótimo	-	-	11	-	44	-
Muito Bom	-	-	-	-	-	-
Bom	44	0	11	56	11	11
Regular	-	-	-	-	-	-
Fraco	-	-	-	-	-	-
Não Respondeu	56	100	78	44	45	89

Responderam apenas 9 estudantes dos 79 questionários distribuídos:

10. Informe a freqüência com que utilizou cada meio de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

1. Correio
2. Fax
3. Telefone
4. Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

Freqüentemente Mensalmente Quinzenalmente Semanalmente Raramente Nunca

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)
Frequentemente	77	-	77	-
Semanalmente	-	-	-	-
Quinzenalmente	-	-	-	-
Mensalmente	-	-	33	-
Raramente	-	77	-	-
Nunca	-	11	-	100
Não respondeu	33	22	-	-

TABULAÇÃO DOS DADOS DAS PERGUNTAS OBJETIVAS – ESTUDANTES

Centro Associado de Apucarana – Turma A1

(Embora 12 questionários tenham sido devolvidos, as questões 3, 4, 7, 8, 9 e 10 só foram respondidas por 2 estudantes. Entendeu-se, então que o número não era representativo)

Centro Associado de Pato Branco – Turma P2

3. Procure analisar e comentar, caso seja necessário, as disciplinas cursadas (2000 – 2002), tomando como indicadores os itens abaixo descritos:

1. Adequação aos Objetivos do Curso.
2. Adequação aos Princípios Norteadores do Curso.
3. Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Responderam apenas 24 estudantes de 83 questionários distribuídos.
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

Disciplina	1 (%)	2 (%)	3(%)
EDP 001	67	75	70
EDP 002	67	79	62
EDP 003	37	46	37
EDP 004	12	16	20
EDP 005	50	62	46
EDP 006	33	37	30
EDP 007	70	79	70
EDP 008	25	33	37
EDP 009	67	58	62
EDP 010	50	54	50
EDP 011	33	37	37
EDP 012	50	54	62
EDP 013	30	25	25
EDP 014	33	50	33
EDP 015	12	30	30
EDP 017	25	33	30

Responderam apenas 24 estudantes de 83 questionários distribuídos.
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

4. Quanto ao Material Didático de cada disciplina cursada no período de 2000 a 2002, como você o avaliaria, tomando como referência os indicadores abaixo descritos?

1. Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
2. Aparência Visual do Material Didático.
3. Clareza na exposição das questões.
4. Indicações bibliográficas.
5. Aos “sites” para pesquisa e aprofundamento.

6. Às indicações de vídeos e áudios.
7. Às Leituras Complementares Indicadas.
8. Às Atividades e Exercícios sobre os Textos.
9. Às Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplina	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)	8(%)	9(%)
EDP001	46	46	58	46	20	16	33	37	46
EDP002	62	46	67	54	25	25	46	46	50
EDP003	25	37	25	33	16	20	16	25	33
EDP004	20	25	12	20	16	16	20	20	25
EDP005	33	50	50	41	16	25	30	37	30
EDP006	30	37	25	50	12	20	33	25	33
EDP007	50	46	46	46	25	30	33	46	33
EDP008	30	33	20	30	16	20	25	33	30
EDP009	37	46	41	41	12	16	25	25	33
EDP010	30	37	20	30	8	12	16	30	25
EDP011	25	41	41	41	20	20	16	25	25
EDP012	37	41	37	46	25	20	30	41	41
EDP013	30	30	20	25	12	12	16	25	25
EDP014	20	33	30	20	8	8	25	33	37
EDP015	30	30	16	30	16	8	20	25	25
EDP017	12	20	16	20	16	12	8	20	16

Responderam apenas 24 estudantes de 83 questionários distribuídos.
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho por áreas/disciplinas cursadas no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Calendário (cronograma) da tutoria
2. Horário de atendimento da tutoria.
3. Tutoria presencial.
4. Tutoria a distância.
5. Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
6. Acompanhamento das atividades.
7. Domínio do conteúdo tutorado.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)
EDP001	41	41	41	30	37	30	41
EDP002	41	41	50	25	37	37	41
EDP003	30	30	20	12	33	25	37
EDP004	20	25	20	8	20	25	30
EDP005	12	16	20	8	33	41	37
EDP006	4	16	12	4	25	30	30
EDP007	37	41	33	41	67	54	62
EDP008	25	30	16	20	33	37	37
EDP009	33	33	16	30	37	41	37
EDP010	41	41	37	41	58	58	54
EDP011	33	33	25	33	54	50	50
EDP012	20	33	20	30	46	41	37
EDP013	33	41	33	30	41	41	41
EDP014	33	46	37	41	54	54	50
EDP015	20	37	20	30	37	37	46
EDP017	25	25	16	25	25	25	33

Responderam apenas 24 estudantes de 83 questionários distribuídos.
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, a atuação nos encontros presenciais, por áreas/disciplinas cursadas, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Quanto ao domínio do conteúdo.
2. Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
3. Esclarecimento a respeito da distribuição e volume das tarefas previstas no material didático.
4. Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
5. Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
6. Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
EDP001	70	62	70	67	70	70
EDP002	70	67	70	70	70	70
EDP003	54	50	46	46	54	54

EDP004	37	37	30	41	50	50
EDP005	58	62	62	58	58	62
EDP006	58	54	58	67	67	58
EDP007	75	62	58	67	67	67
EDP008	46	46	46	54	46	46
EDP009	62	62	54	54	54	62
EDP010	54	50	50	50	50	54
EDP011	50	54	50	54	50	54
EDP012	62	62	58	62	62	58
EDP013	50	54	54	54	58	54
EDP014	54	54	54	54	54	54
EDP015	46	46	50	46	54	46
EDP017	41	41	33	33	46	41

Responderam apenas 28 estudantes de 83 questionários distribuídos.

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

1. Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso:
2. Instalações Físicas:
3. Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
4. Quanto ao trabalho do diretor administrativo:
5. Quanto ao trabalho da secretaria executiva:
6. Quanto ao acervo da biblioteca do Centro Associado:

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
Ótimo	14	14	17	21	7	7
Muito Bom	21	25	43	50	39	18
Bom	54	47	32	17	32	46
Regular		10	7	7	14	18
Fraco	11	3		3	7	10
Não Respondeu	-	-	-	-	-	-

Responderam apenas 28 estudantes de 83 questionários distribuídos.

10. Informe a frequência com que utilizou cada meio de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

1. Correio

2. Fax
3. Telefone
4. Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

() Frequentemente () Mensalmente () Quinzenalmente () Semanalmente () Raramente () Nunca

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)
Frequentemente	3	7	60	10
Semanalmente	3	7	-	3
Quinzenalmente	-	-	7	-
Mensalmente	3	3	18	-
Raramente	68	64	10	32
Nunca	21	18	4	54
Não respondeu	-	-	-	-

TABULAÇÃO DOS DADOS DAS PERGUNTAS OBJETIVAS – ESTUDANTES

Centro Associado de Pato Branco – Turma P1

3. Procure analisar e comentar, caso seja necessário, as disciplinas cursadas (2000 – 2002), tomando como indicadores os itens abaixo descritos:

1. Adequação aos Objetivos do Curso.
2. Adequação aos Princípios Norteadores do Curso.
3. Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Responderam apenas 27 estudantes de 81 questionários distribuídos.
Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

Disciplina	1 (%)	2 (%)	3(%)
EDP 001	85	70	74
EDP 002	81	70	67
EDP 003	52	52	37
EDP 004	45	45	37
EDP 005	60	60	67
EDP 006	67	63	60
EDP 007	74	60	74
EDP 008	67	56	45
EDP 009	81	74	78

EDP 010	67	60	56
EDP 011	78	70	70
EDP 012	67	60	60
EDP 013	63	60	67
EDP 014	67	70	56
EDP 015	60	63	67
EDP 017	45	45	48

Responderam apenas 27 estudantes de 81 questionários distribuídos.

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

4. Quanto ao Material Didático de cada disciplina cursada no período de 2000 a 2002, como você o avaliaria, tomando como referência os indicadores abaixo descritos?

1. Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
2. Aparência Visual do Material Didático.
3. Clareza na exposição das questões.
4. Indicações bibliográficas.
5. Aos “sites” para pesquisa e aprofundamento.
6. Às indicações de vídeos e áudios.
7. Às Leituras Complementares Indicadas.
8. Às Atividades e Exercícios sobre os Textos.
9. Às Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplina	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)	8(%)	9(%)
EDP001	81	81	78	85	78	78	81	81	88
EDP002	70	74	81	81	81	74	88	74	78
EDP003	45	56	56	60	45	56	60	48	67
EDP004	37	48	45	56	33	45	40	52	48
EDP005	67	63	70	63	56	60	67	70	67
EDP006	78	81	81	81	63	67	78	70	78
EDP007	70	63	74	67	63	85	63	67	67
EDP008	52	45	45	48	40	37	56	48	48
EDP009	60	74	60	81	70	67	60	56	81
EDP010	56	63	63	67	52	52	67	60	63
EDP011	70	67	70	70	60	60	67	60	70
EDP012	70	60	67	56	52	70	74	56	81

EDP013	60	63	60	52	48	52	52	56	67
EDP014	60	63	74	63	60	56	63	67	63
EDP015	60	67	67	67	48	63	63	63	74
EDP017	48	48	40	45	48	37	52	45	52

Responderam apenas 27 estudantes de 81 questionários distribuídos.

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho por áreas/disciplinas cursadas no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Calendário (cronograma) da tutoria
2. Horário de atendimento da tutoria.
3. Tutoria presencial.
4. Tutoria a distância.
5. Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
6. Acompanhamento das atividades.
7. Domínio do conteúdo tutorado.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)
EDP001	74	70	78	67	70	67	67
EDP002	67	78	78	70	70	74	67
EDP003	70	63	67	70	67	52	67
EDP004	40	45	33	40	45	37	41
EDP005	74	81	78	78	70	67	67
EDP006	78	67	67	74	78	74	70
EDP007	63	67	67	74	81	67	81
EDP008	63	56	63	63	70	40	70
EDP009	74	70	67	67	78	78	78
EDP010	60	60	52	63	56	52	60
EDP011	60	63	56	67	63	63	70
EDP012	52	60	56	60	56	56	60
EDP013	56	60	56	67	60	56	70
EDP014	60	60	56	60	60	60	63
EDP015	60	67	63	67	67	70	74
EDP017	30	30	30	30	45	33	40

Responderam apenas 27 estudantes de 81 questionários distribuídos.

Foi tabulado apenas o percentual referente ao conceito “Ótimo”.

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, a atuação nos encontros presenciais, por áreas/disciplinas cursadas, tomando como referência os indicadores abaixo descritos.

1. Quanto ao domínio do conteúdo.
2. Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
3. Esclarecimento a respeito da distribuição e volume das tarefas previstas no material didático.
4. Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
5. Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
6. Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Disciplinas	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
EDP001	78	78	81	81	81	74
EDP002	88	85	85	74	92	81
EDP003	74	56	67	48	67	52
EDP004	56	40	60	45	52	48
EDP005	67	67	67	60	70	63
EDP006	78	81	78	74	81	74
EDP007	85	70	88	70	74	78
EDP008	74	56	70	63	70	70
EDP009	78	67	74	60	78	70
EDP010	63	52	60	48	56	52
EDP011	78	78	70	63	74	70
EDP012	70	67	67	60	70	60
EDP013	67	63	88	48	63	56
EDP014	67	60	60	63	63	60
EDP015	67	63	67	63	70	67
EDP017	40	45	48	48	56	45

Responderam apenas 27 estudantes de 81 questionários distribuídos.

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

1. Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso:

2. Instalações Físicas:
3. Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
4. Quanto ao trabalho do diretor administrativo:
5. Quanto ao trabalho da secretaria executiva:
6. Quanto ao acervo da biblioteca do Centro Associado:
 Ótimo Muito bom Bom Regular Fraco

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)
Ótimo	11	3	37	37	19	11
Muito Bom	52	33	48	52	45	37
Bom	37	48	15	11	33	45
Regular					3	7
Fraco		15				
Não Respondeu						

Responderam apenas 27 estudantes de 81 questionários distribuídos.

10. Informe a frequência com que utilizou cada meio de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

1. Correio
2. Fax
3. Telefone
4. Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

Frequentemente Mensalmente Quinzenalmente Semanalmente Raramente Nunca

Conceitos	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)
Frequentemente	26	19	88	37
Semanalmente	3	3		7
Quinzenalmente				7
Mensalmente		7	11	7
Raramente	26	19		19
Nunca	45	52		19
Não respondeu				3

Anexo 12 – Entrevista realizada com os orientadores acadêmicos (professores tutores)

1. Qual é sua qualificação? Tem Formação em EAD?
2. Comente de que forma você ficou sabendo do Curso de Pedagogia a Distância da UFPR? Por que se interessou pelo Curso? Você já havia ouvido falar sobre a EAD?

3. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o seu trabalho no período de 2000-2002, tomando como referência os indicadores:

- Calendário (cronograma) da tutoria e horário de atendimento da tutoria.
- Organização e planejamento do trabalho em casa
- Tutoria presencial.
- Tutoria a distância.
- Interação (relacionamento democrático, aberto, transparente entre tutor e aluno).
- Acompanhamento das atividades.
- Domínio do conteúdo tutorado.

4. Comente a respeito das disciplinas tutoradas (2000 – 2002), tomando como referência os indicadores:

- Adequação aos Objetivos do Curso e aos Princípios Norteadores do Curso.
- Relação entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional do estudante.

5. Quanto ao Material Didático da(s) disciplina(s) tutorada(s), faça comentários a respeito, tomando como referência os indicadores abaixo:

- Adequação aos Objetivos do Curso e aos Princípios Norteadores do Curso.
- Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
- Aparência Visual do Material Didático.
- Clareza na exposição das questões.
- Indicações bibliográficas e “sites” para pesquisa.
- Indicações de vídeos e áudios.
- Leituras Complementares Indicadas e atividades e Exercícios sobre os Textos.
- Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

6. Como era realizada a avaliação da aprendizagem do aluno no Curso? Quais eram os procedimentos avaliativos utilizados nas disciplinas tutoradas (2000-2002)? Você poderia fazer comentários sobre a aprendizagem na EAD? Os alunos aprendem? Como?

7. Se você participou, descreva como foi o processo de desenvolvimento dos Seminários Temáticos I e da Prática de Ensino I e seu processo de avaliação. Qual é sua avaliação dos Seminários Temáticos e das Práticas de Ensino?

8. Quanto ao trabalho do professor especialista, sem citar nomes, gostaria que você avaliasse, criteriosamente, sua atuação nos encontros presenciais, tomando como referência os indicadores:

- Domínio do conteúdo.
- Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD.
- Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais.
- Demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EAD.
- Estabeleceu, sempre que possível, a relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional.

9. Como eram planejados e desenvolvidos as Orientações Acadêmicas a Distância nas disciplinas?

10. Como eram planejadas e aplicadas as avaliações presenciais? As avaliações eram discutidas entre você e o professor na sua elaboração?

11. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores:

- Infra-estrutura tecnológica e instalações físicas para a oferta e manutenção do curso:
- Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
- O trabalho da direção e da secretaria administrativas:
- Sobre o acervo da biblioteca do Centro Associado:

12. Comente sobre a utilização dos meios de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com alunos):

- Correio

- Fax
- Telefone
- Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

13. Comente o processo de gestão do Curso. Levante e analise os aspectos positivos e os aspectos que deixaram a desejar (os limites), quanto:

- À Coordenação de curso (2000-2002).
- À secretaria do curso (2000-2002).
- Ao Colegiado de curso (2000-2002).
- À Direção Acadêmica (2000-2002).

14. Como você se percebeu como professor tutor da EAD ao longo do Curso? Como você avaliaria a contribuição do curso, se houve, para a sua formação acadêmica e para a sua atuação profissional?

15. Como você avaliaria o impacto social do Curso em sua comunidade?

16. Qual (ais) seria(m) a(s) causa(s) da evasão dos alunos no Curso em sua opinião?

17. De que forma era feita sua remuneração no Curso? Você era contratado (a) pela CLT, estatutário (a) ou prestador de serviço?

18. Faça aqui outros comentários que julgar necessários sobre o curso. O que seria importante para aperfeiçoá-lo? Quais seriam suas sugestões para melhorar a modalidade de EAD na graduação?

Anexo 13 – Entrevista realizada com os professores especialistas

1. Qual é sua escolaridade? Comente de que forma você ficou sabendo do Curso de Pedagogia a Distância da UFPR?

2. Comente sobre o curso durante o período (2000- 2002)? Qual (quais) era (foram) a (as) disciplina (as) que você trabalhou no Curso? De que forma você foi desenvolvendo (as) disciplina (s)? Havia algum calendário, um cronograma?

3. Quanto ao Material Didático de sua disciplina, faça comentários a respeito, tomando como referência os indicadores abaixo:

- Adequação aos Objetivos do Curso e aos Princípios Norteadores do Curso.
- Linguagem (avaliar se houve compreensão na leitura dos textos introdutórios, das tarefas, dos comentários etc). A linguagem, apesar de acadêmica, lhe possibilitava rápida compreensão?
- Aparência Visual do Material Didático.
- Clareza na exposição das questões.
- Indicações bibliográficas e “sites” para pesquisa.
- Indicações de vídeos e áudios.
- Leituras Complementares Indicadas e atividades e Exercícios sobre os Textos.
- Atividades Complementares: pesquisa, produção de textos etc.

4. Como era realizada a avaliação da aprendizagem do aluno no Curso? Quais eram os procedimentos avaliativos utilizados nas disciplinas trabalhadas (2000-2002)?

5. Você poderia fazer comentários sobre a aprendizagem na EAD? Os alunos aprendem? Como?

6. Se você participou, descreva como foi o processo de desenvolvimento dos Seminários Temáticos I e da Prática de Ensino I e seu processo de avaliação. Qual é sua avaliação dos Seminários Temáticos e das Práticas de Ensino?

7. Quanto ao trabalho da Tutoria, gostaria que você avaliasse o trabalho do professor tutor, tomando como referência os indicadores abaixo:

- Qualificação para a tutoria.
- Organização e desenvolvimento do trabalho tutorial:
- Domínio do conteúdo tutorado:

8. Quanto ao seu trabalho de professor especialista, gostaria que você o avaliasse, tomando como referência os indicadores abaixo:

- Procedimentos didáticos desenvolvidos nos encontros presenciais, conforme as especificidades da EAD:
- Aproveitamento qualitativo do tempo nos encontros presenciais:
- Como eram planejados e desenvolvidos os Encontros Presenciais?
- Como eram planejadas e desenvolvidas as Orientações Acadêmicas a Distância nas disciplinas?
- Como eram planejadas e aplicadas as avaliações presenciais? As avaliações eram discutidas entre você e o professor tutor na sua elaboração?

9. Comente quanto às condições de infra-estrutura e administrativas do Centro Associado, tomando como referência os indicadores abaixo:

- Infra-estrutura tecnológica e instalações físicas para a oferta e manutenção do curso:
- Distribuição do material didático (avaliar a logística de distribuição do material didático em relação ao andamento do curso):
- O trabalho da direção e da secretaria administrativas:
- Sobre o acervo da biblioteca do Centro Associado:

10. Comente sobre a utilização dos meios de comunicação, ao longo do período de 2000-2002 (com os professores tutores):

- Correio
- Fax
- Telefone
- Internet (correio eletrônico, pesquisa, sala de bate-papo, fórum)

12. Comente o processo de gestão do Curso. Levante e analise os aspectos positivos e os aspectos que deixaram a desejar (os limites), quanto:

- À Coordenação de curso (2000-2002).
- À secretaria do curso (2000-2002).

- Ao Colegiado de curso (2000-2002).
- À Direção Acadêmica (2000-2002).

13. Como você se percebeu como professor especialista da EAD, ao longo do Curso, no período de 2000-2002?

14. Como você avaliaria o impacto social do Curso na comunidade?

15. De que forma era feita sua remuneração no Curso? Você era contratado (a) pela CLT, era estatutário (a) ou era prestador de serviço?

16. Como você avaliaria a contribuição do curso para sua atuação acadêmica?

17. Faça aqui outros comentários que julgar necessários sobre o curso. O que seria importante para aperfeiçoá-lo? Quais seriam suas sugestões para melhorar a modalidade de EAD na graduação?