

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

SUZANA BITENCOURT

**ATRAVÉS DO ECRÃ:
EAD PARA FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PARANÁ
(UEPG 2008-2014)**

**PONTA GROSSA
2016**

SUZANA BITENCOURT

**ATRAVÉS DO ECRÃ:
EAD PARA FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PARANÁ
(UEPG 2008-2014)**

Tese apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

**PONTA GROSSA
2016**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Bitencourt, Suzana
B624 Através do ecrã: EAD para formar
professores de História no Paraná (UEPG
2008-2014)/ Suzana Bitencourt. Ponta
Grossa, 2016.
164f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando
Cerri.

1.Licenciatura em História. 2.Educação
a distância. 3.Tutoria. 4.Interatividade.
I.Cerri, Luis Fernando. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em
Educação. III. T.

CDD: 371.35

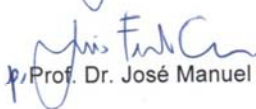
TERMO DE APROVAÇÃO

SUZANA BITTENCOURT

**ATRAVÉS DO ECRÃ: EAD PARA FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA NO
PARANÁ - UEPG 2008-2014**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dr. Luis Fernando Cerri - UEPG


Prof. Dr. José Manuel Moran - USP


Prof. Dr. Elison Antonio Paim - UFSC


Prof. Dr. Robson Laverdi - UEPG


Prof. Dr. Nêvio de Campos - UEPG

Ponta Grossa, 31 de maio de 2016.

O poema não abstrai a experiência: esse tempo está vivo, é um instante cheio de toda a sua particularidade irreduzível e é perpetuamente suscetível de se repetir em outro instante, de reengendrar-se e iluminar com sua luz, novos instantes, novas experiências.

Octavio Paz. (1982, p. 193).

AGRADECIMENTOS

Ando por aí querendo te encontrar em cada esquina paro, em cada olhar deixo a tristeza e trago a esperança em seu lugar. Que o nosso amor prá sempre viva, minha dádiva. Quero poder jurar que essa paixão jamais será palavras pequenas, palavras, palavras, palavras. Com este trecho de poesia escrita por Nando Reis e imortalizada na voz de Cássia Heller, pretendo demonstrar a gratidão que trago em mim, porque palavras, palavras, palavras ficam ao vento.

Em Ponta Grossa mora uma anja que atende pelo nome de Silvana. O que dizer da Lilica e o Duduco? A Simone me acolheu nos últimos quatro anos. Sua família se tornou a minha família paranaense. O Carlos, quantas risadas de carona. Me afeiçãoi à Sueli no Paraná, fiz a amiga do Pará. A CAPES pelo apoio financeiro, o PPGE/UEPG pela articulação competente junto ao órgão de fomento.

Em Floripa os amigos João e Jack onde posso me esconder nos dias ruins e celebrar os dias bons.

Meu filho, meu marido, nosso Tchopo bonachão!

Meus pais, minhas irmãs e irmão, os agregados de uma família oceânica, sabem entender meu estado invisível.

Aos médicos Márcio Papaleo de Souza e Júlio César Marchi, suas abordagens me ajudaram a chegar até o fim.

Ao professor Dr. Luis Fernando Cerri que acolheu a proposta de pesquisa e se mostrou muito paciente!

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Bitencourt, Suzana

B624 Através do ecrã: EAD para formar
professores de História no Paraná (UEPG
2008-2014)/ Suzana Bitencourt. Ponta
Grossa, 2016.
164f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando
Cerri.

1.Licenciatura em História. 2.Educação
a distância. 3.Tutoria. 4.Interatividade.
I.Cerri, Luis Fernando. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em
Educação. III. T.

CDD: 371.35

BITENCOURT, Suzana. **Através do Ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná** (UEPG 2008-2014). 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a implantação de cursos de licenciatura em História a partir do Pró Licenciatura (PROLICEN) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Estes são programas do Governo Federal destinados a formar mais professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Tomou-se como campo objetivo de investigação o Curso de Licenciatura em História ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo central foi verificar como ocorreu a implantação do referido curso, buscando compreender como se deu o ensino e a aprendizagem quando mediados pelas tecnologias, com o intuito de analisar os impactos que tal concepção de formação opera nos fazeres pedagógicos daqueles que ensinam, como também naqueles que aprendem. Para tanto, recorreu-se às fontes de origem oral, objetivando chegar o mais próximo possível do cotidiano dos professores e dos acadêmicos envolvidos pela Educação a Distância (EaD). A metodologia utilizada contou com os aportes teóricos presentes na teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin (1997) e Lev Semenovitch Vygotsky (2000). Na obra deste último autor, a concepção de mediação é particularmente importante, pois mediação pedagógica é uma perspectiva bastante utilizada no tema EaD. Nesse caso, pretendeu-se verificar a aplicação prática da mediação pelas tecnologias. A noção de experiência social presente na obra de Edward Palmer Thompson (1981) corrobora a motivação da pesquisa, pois, a partir dela, foi possível alcançar o cotidiano dos sujeitos, contrastando documentos oficiais com evidências obtidas por meio da oralidade. Os dados analisados demonstram que o PROLICEN mobilizou alterações nas práticas docentes dos acadêmicos, pois forjou a utilização de recursos pedagógicos que eles desconheciam, bem como o acesso aos postulados teóricos da história, visto que eram professores atuando em áreas inadequadas a sua formação. Esse resultado permite afirmar que a EaD possui adequada aplicabilidade quando é utilizada na formação continuada. Formar-se pela EaD para os profissionais egressos foi de grande impacto nas atividades docentes, pois ocorreram melhorias qualitativas na prática de sala de aula, aumentaram as chances de compreender e de utilizar as tecnologias no ensino e, sobretudo, houve a realização pessoal pelo fato de conquistar uma graduação específica na área de atuação profissional, anteriormente exercida sem a qualificação necessária. No que tange à UAB, esse programa funcionou de forma mais ampla em termos de oferta de vagas, não atingindo apenas professores em atuação. A pesquisa realizada mostrou que as tecnologias em educação, na maior parte das vezes, são utilizadas como um fetiche. Para uma eficácia da EaD, os resultados colhidos mostraram ser necessária uma proposta mais versátil de formação, que combine modelos presenciais e a distância.

Palavras-chave: Licenciatura em História. Educação a distância. Tutoria. Interatividade.

BITENCOURT, Suzana. **Through the ecran:** Distance Education to graduate teachers of History in Paraná (UEPG 2008-2014). 2016. 164 p. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

ABSTRACT

This research analyzed the implementation of the History teaching degree from *Pró Licenciatura* (PROLICEN) and the *Universidade Aberta do Brasil* (UAB - Open University of Brazil). These are Federal Government programs designed to graduate more teachers to work in primary and secondary schools. The History teaching degree offered by the State University of Ponta Grossa (UEPG) was taken as the objective field of investigation. The main objective was to verify how the implementation of the course occurred, seeking to understand how teaching and learning happened when mediated by technology, with the purpose of analyzing the impact of such a conception of education on the works of the pedagogical doings of those who teach, as well as those who learn. For that, we relied on sources of oral origin, with the aim of getting as close as possible to the daily lives of teachers and undergraduate students involved with Distance Education (DE). The methodology used included the theoretical contributions presented in the theory of language of Mikhail Bakhtin (1997) and Lev Semenovitch Vygotsky (2000). The concept of mediation is particularly important as pedagogical mediation is a perspective widely used in the distance education theme. In this case, we intended to verify the practical application of mediation through the use of technology. The notion of social experience presented in Edward Palmer Thompson's (1981) work headed the motivation of the research, as, from this, it was possible to reach the daily life of the subjects, contrasting official documents with evidence obtained orally. The data analysed demonstrated that PROLICEN mobilized changes in academic teaching practices because it forged the use of pedagogical resources that were unaware to them, as well as access to the theoretical postulates of history, as they were teachers working in unsuitable areas of their education. This result allowed us to affirm that Distance Education has adequate applicability when used in continuing education. Being graduated by Distance Education for the graduated professionals was of great impact on teaching activities, as qualitative improvements in the practice of the classroom occurred, the chances of understanding and using technologies in teaching increased and, above all, there was personal fulfillment due to the conquest of a specific degree in the professional area, previously carried out without the necessary qualification. Regarding the UAB, this program worked more broadly in terms of enrollment offer, by not reaching only teachers in service. This research showed that the technologies in education, in most cases, are used out of compulsion. For effectiveness of Distance Education, the collected results indicate the need for a more versatile education proposal that combines face to face and distance models.

Keywords: History teaching degree. Distance Education. Tutoring. Interactivity.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Número de formados em EaD na UAB-UEPG/PR entre os anos de 2009 a 2014.....	74
Tabela 2 – Relação entre ingressantes e concluintes nas Licenciaturas PROLICEN/UEPG início 2008.....	75
Tabela 3 – Polos do PROLICEN início 2008/2.....	82
Tabela 4 – Licenciatura em História no PROLICEN: ano da colação de grau.....	90
Tabela 5 – Licenciatura História UAB (UEPG-PR).....	99
Tabela 6 – Tabela de Entrevistados	152
Figura 1 – Mapa da distribuição dos polos no programa PROLICEN	83
Figura 2 – Mapa da distribuição dos polos no programa UAB	99
Figura 3 – Biblioteca do polo de Ponta Grossa (foto: S. Bitencourt)	111
Figura 4 – Biblioteca do polo de Colombo (foto: S. Bitencourt)	111
Figura 5 – Auditório do polo de Ponta Grossa (foto: S. Bitencourt)	112
Figura 6 – Auditório do polo de Colombo (foto: S. Bitencourt)	112
Figura 7 – Laboratório de informática do polo de Ponta Grossa (foto: S. Bitencourt)	113
Figura 8 – Laboratório de informática do polo de Colombo (foto: S. Bitencourt)	113

LISTA DE SIGLAS

AGTEC	Agência de Educação Tecnológica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRASILEAD	Consórcio Universitário de Educação Continuada e a Distância
CEFORTEC	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
COPEL	Companhia Paranaense de Energia
EaD	Educação a distância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Nutead	Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic Learnig Environment
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação dos Professores em Exercício
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRO-INFANTIL	Programa de Formação para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa de Informática na Educação
PRO-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PROLICEN	Programa Pró-Licenciatura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEAD	Secretaria de Educação a Distância da UFSC
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância do MEC
SETI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	27
1.1 PANORAMA: O CENÁRIO INTERNACIONAL.....	27
1.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	38
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	53
CAPÍTULO 2 – A EXPERIÊNCIA DE FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA COM EAD NA UEPG.....	65
2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEPG.....	65
2.2 O PROLICEN NO CURSO DE HISTÓRIA.....	79
2.3 A UAB E O CURSO DE HISTÓRIA NA UEPG.....	90
CAPÍTULO 3 – FRONTEIRAS BORRADAS.....	107
3.1 ENTRE COLOMBO E PONTA GROSSA: espaços de investigação.....	107
3.2 A EXPERIÊNCIA DA TUTORIA.....	117
3.3 INTERATIVIDADE: o nó que constitui a rede.....	128
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE.....	152
ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

A maior parte das pesquisas nasce do interesse curioso do pesquisador. Neste caso, a inquietação surgiu de dentro da minha prática profissional. No ano de 2006, participei de uma seleção na SEaD – Secretaria de Educação à Distância da UFSC. Atuei como tutora em um curso de formação de tutores da UniBB – Universidade Corporativa do Banco do Brasil. Foi a primeira vez que tive contato com EaD. A experiência se mostrou ímpar, porque percebi as possibilidades e o acesso que a EaD oferece para trabalhadores interessados na formação continuada. A referida Secretaria me convidou a permanecer para coordenar um grupo de tutores no Curso de Desenvolvimento Territorial promovido pelo Ministério da Integração Nacional e desenvolvido pela SEaD-UFSC.

Em seguida, durante o ano de 2009, atuei na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG no Paraná, no Curso de Licenciatura em História ofertado pela modalidade a distância. Na qualidade de tutora a distância, era responsável pelo andamento das disciplinas: Teoria da História I e II como também da disciplina Oficinas de História, cuja finalidade era preparar os acadêmicos para o estágio curricular. Uma das tantas atribuições sob minha responsabilidade era a articulação dos seminários presenciais, que ocorriam mensalmente. O trabalho exigia vinte horas de atuação no AVA – Ambiente Virtual de Atividade, mas poderia ser executado em casa. No entanto, as reuniões com os coordenadores eram presenciais e ocorriam em Ponta Grossa, uma vez por mês. Os acadêmicos sob minha responsabilidade estavam inscritos no município de Colombo, região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná.

As exigências da atividade aliada ao empenho nas viagens mensais me fizeram seguir outro caminho. Assim, no início de 2010 participei da seleção simplificada do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSC – MEN, para concorrer a uma vaga

como professora substituta na área de Fundamentos e Métodos do Ensino de História. O contrato era de dois anos. Entre 2010 e 2011 atuei como professora substituta nas disciplinas: Seminário de Pesquisa e Ensino, Metodologia do Ensino de História, Estágio Supervisionado de História I, II e III.

Essas três experiências profissionais com suas configurações particulares, despertaram o interesse em aprofundar meus conhecimentos na área da formação de professores de história.

O tema das tecnologias aliadas à educação me interessa faz algum tempo. Logo depois da graduação, quando estava atuando no ensino fundamental, busquei realizar atividades com colegas de trabalho de outras disciplinas. O melhor que consegui junto com as professoras de ciências e de matemática foi fazer uma máquina fotográfica artesanal. A maior parte das vezes, a experiência não passava de certa noção de interdisciplinaridade que envolvia vários recursos tecnológicos, mas não significava usar tecnologias para uma efetiva mediação pedagógica.

A principal diferença ocorreu no momento em que trabalhei no ensino presencial da UFSC. Sustento este argumento em duas direções que envolveram um manejo nas ementas das disciplinas sob minha responsabilidade: a) transversalizei as propostas das disciplinas em torno da discussão sobre tecnologias; b) pratiquei os 20% que permite ao professor efetivar a docência a distância. Posso afirmar que praticar EaD no ensino presencial, notabilizou a resistência dos acadêmicos e evidenciou a dos colegas professores. Havia ainda muito preconceito. E as falas sobre minhas tentativas ficavam em torno do, *aquela coisa do ensino a distância*.

Este trabalho de tese despontou desta trajetória profissional e tem a intenção de compreender como se dá a formação de professores através da EaD, pois o objeto a ser investigado vem ganhando força como uma estratégia que se materializa rapidamente a partir de incentivos públicos, da qual torna-se urgente compreender suas dimensões. Devido a complexidade dos projetos para cursos na modalidade EaD, tais dimensões compreendem diversas categorias, estas envolvem os aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infraestrutura. A concepção de educação, os sistemas de comunicação, o material didático utilizado no curso bem como as avaliações, a gestão acadêmica, equipe multidisciplinar e uma infraestrutura de apoio aos estudantes. Todas essas dimensões devem estar contidas no projeto do curso a ser desenvolvido pela modalidade EaD.

Ao enfrentar o objeto, a EaD utilizada para a formação de professores, busco responder a seguinte problemática: quais saberes e práticas são mobilizados para que se efetive a formação docente. Quantas e quais adaptações foram imprescindíveis para que o ensino e a aprendizagem acontecessem durante o curso de graduação.

Elegi como campo objetivo de investigação o Curso de Licenciatura em História ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR, inicialmente através do programa Pro Licenciatura – PROLICEN, e continuado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB¹. Esses são programas do governo federal destinados a formar mais professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio. De acordo com dados estatísticos do MEC, há uma carência de professores em todas as regiões brasileiras, bem como ocorre educadores atuando de forma inadequada; em área diferente da qual se formou. Sendo assim, os gestores dos programas federais entendem que a formação através das tecnologias de informação e comunicação, é uma saída viável para formar mais professores com mais qualidade.

Depois de situar o objeto a ser investigado, parti para a definição da concepção geral que orienta o percurso da pesquisa, ou ainda, considerei necessário estabelecer com que tipo de olhar eu abordaria o objeto. Tendo em mente que a tecnologia opera certas mudanças nas pessoas, concebi o projeto de tese partindo do princípio da resistência ao novo. Pois naquele momento da pesquisa, acreditava que uma das maiores dificuldades em implantar o ensino a distância significava a resistência pré-existente às inovações tecnológicas. Estava admitindo que os sujeitos envolvidos pela EaD, adeririam ou renunciariam, em função dos enfrentamentos necessários com o uso das tecnologias. Seria como conceber que, ao ingressar na modalidade, tanto para aprender como para ensinar, esses estariam de todo adaptados.

Para balizar esta concepção, iniciei a escrita do projeto de tese refletindo sobre as dificuldades narradas pelo escritor carioca Lima Barreto que nasceu em 1881 e faleceu em 1922. Os inventos fabulosos do Brasil “pré-modernista”, como por exemplo, o cinematógrafo, o gramofone, a fotografia, a máquina de datilografia demonstrou alterações no comportamento dos cidadãos que passaram a conviver com esses artefatos. De acordo com Süsskind, (1987, p. 27), Barreto comentou que: “Pondo de parte o custo de um desses desgraciosos aparelhos, e lembro aqui aos senhores que

¹ Daqui em diante utilizarei as abreviações que nomeiam os referidos programas.

aquilo é fatigante, cansa muito e obrigava-me ao trabalho nauseante de fazer um artigo duas vezes: escrever à pena e passar a limpo à máquina.”

Lima Barreto narra nesta passagem suas dificuldades em ter que datilografar seus artigos, depois de escrevê-los à pena. Escrever diretamente na máquina de datilografar sequer é cogitado e, passar a limpo ele considera nauseante. Monteiro Lobato em uma carta de 22 de setembro de 1909 reclama ao seu amigo Godofredo Rangel: “que péssima letra tens – ainda pior que a minha! Precisamos arranjar máquina de escrever”. (SÜSSEKIND, 1987, p. 27).

As cartas examinadas por Flora Süssekind trocadas entre alguns cronistas, contemporâneos, que vivenciaram as alterações nas suas técnicas cotidianas, provocaram mudanças nas sensibilidades culturais. A autora constatou que uma parcela da camada letrada da sociedade brasileira, primeiro reagiu depois aderiu às possibilidades “técnico-industrial em formação”. (SÜSSEKIND, 1987, p. 15).

Baseando-me nos relatos daqueles escritores da virada do século XIX para o XX, norteiei a minha concepção de resistência ao novo como uma fratura. Da seguinte forma: o não lugar como campo físico da universidade, o novo jeito de ensinar que os professores precisariam adotar, a nova maneira de aprender e de estudar que os acadêmicos necessitariam para se adaptar, a nova forma de manejar essas noções gerais que os gestores da universidade precisariam criar para fazer acontecer a EaD na instituição.

Todavia, a pontuada resistência que eu procurava no campo objetivo de investigação, morava em outra dimensão. Isto fez com que algumas vezes me sentisse como o próprio Sherlock Holmes, um detetive que recolhe pistas e decifra um enigma para revelar um segredo. O modo como as pessoas me olhavam, a forma como me evitavam e as estratégias adotadas para guiar as conversas, quando em situação de entrevista, ou em uma simples apresentação das circunstâncias que envolviam o meu trabalho, fez revelar um campo hermeticamente fechado, recheado de pessoas blindadas. Por um tempo, passei a acreditar que não seria possível realizar a pesquisa lançando mão das fontes que eu havia previamente selecionado para compor a tese.

A concepção de campo de investigação nesta pesquisa reflete sua definição no tempo e no espaço, onde os atores sociais desenvolvem uma relação de tensão e conflito. O campo em questão possui autonomia e suas próprias regras de organização e funcionamento. O curso é tratado e compreendido como um espaço de sociabilidades

estruturado em posições hierárquicas. Com o desenvolvimento da pesquisa e conhecendo melhor, de forma mais profunda, este campo, me vi abandonando o tema central quase sem querer, pois me deparei com uma noção de resistência muito mais no nível dos embates políticos, que se referem ao campo de disputas, comum em universidades, do que aquela resistência ao novo como percebida por Flora Süssekind (1987) e que eu pretendia seguir. Fui forçada a abandonar pelas circunstâncias relatadas, contudo, esta possibilidade de abordagem não me abandonou, eu ainda penso muito no assunto.

Fez-se necessário seguir em frente! Como diz a canção, *Meu caminho é de pedra como posso sonhar?* Mudei meus planos e adaptei o roteiro. Antes quero destacar outro fator que me influenciou também nesta virada. No levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses da CAPES, percebi que os pesquisadores investem no tema e se lançam a delinear a concepção ideológica ou filosófica da EaD. Estas pesquisas animam o desenvolvimento do tema, é certo, porém se limitam a certas preocupações e, em geral, não fazem dos personagens submetidos às tecnologias os protagonistas do desenvolvimento da pesquisa. Eu não estava disposta a fazer o mesmo. Foi então que decidi redimensionar a pesquisa e compreender o processo de EaD a partir de uma realidade objetiva. Passei a abordar o tema a partir da identificação e da contextualização do ensino e da aprendizagem na EaD concentrando análise nas narrativas dos sujeitos envolvidos, que foram entrevistados durante o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: professores, gestores, acadêmicos e tutores. Tentando desvelar suas atividades cotidianas, seus fazeres diários, suas estratégias de organização do tempo dedicado aos estudos, busco identificar suas práticas para compreender qual é de fato o papel das tecnologias quando utilizadas para a formação de professores. É por esta direção que o olhar dos cursistas e dos professores, bem como, dos tutores e dos gestores, se tornou fundamental para a composição das fontes da tese. Embora considerando que as fontes orais tornaram-se preponderantes para a análise, não limitei a investigação às narrativas de tais sujeitos. Também compõem as fontes deste trabalho um corpo de legislação e o projeto de implantação escrito pela gestão da universidade, além das referências presentes na literatura internacional e nacional sobre o tema.

Ao construir uma problemática de pesquisa, o pesquisador escolhe um método de trabalho que o apoie no uso das técnicas empregadas para analisar as fontes e formular suas hipóteses. Isto porque a função da metodologia não é apenas a

sistematização de técnicas para organizar as fontes. Estas, uma vez eleitas pelo pesquisador, renovam a própria percepção sobre o objeto investigado. Escolher as técnicas de pesquisa evidenciadas pelo caminho epistemológico faz reavaliar os aportes teóricos. Tal trama não pode deixar de considerar a relação sujeito e objeto, um está entrelaçado pelo outro, enredando a produção do conhecimento. É na relação entre eles, sujeito e objeto, que se chega a uma tessitura analítica. Assim sendo, os resultados interpretativos das fontes não surgiram como dados neutros, mas produziram impactos na condução interpretativa da pesquisadora também.

A proposta dessa pesquisa é analisar a implantação dos programas PROLICEN e UAB destinados à formação de professores de História e operacionalizados através da EaD, a partir de um caso específico. A pesquisa se desenvolveu concentrando análise no Curso de Licenciatura em História ofertado a distância pela UEPG, no Paraná. Esses programas ofereceram vagas em vários municípios do estado, mas, esta pesquisa concentrou-se nos municípios de Ponta Grossa e Colombo. A opção de verificar como se deu a implantação do curso nesses dois polos, possuiu o objetivo de analisar como um projeto de governo surgiu na instância federal, e de que forma atingiu os sujeitos vinculados a esses polos. Uma motivação especial me levou novamente ao município de Colombo, pois foi onde atuei como tutora a distância. Rever os acadêmicos e verificar as suas expectativas em relação ao curso, suas maneiras de conduzir os estudos bem como sua situação em relação ao ofício de historiador. Voltar ao polo significou abordar a pesquisa partindo de uma realidade ocorrida. Quero destacar que a proposta de pesquisa foi bem recebida pelos acadêmicos e pela coordenadora do polo de Colombo. Não houve limitações nem impedimentos na consulta aos arquivos, ocorreu também um empenho em contribuir com o acesso aos dados, percebi um apoio, por parte da gestão do polo, em localizar os acadêmicos, observei uma vontade de participar, de contribuir. Um desejo de participar da avaliação do curso e compreender seu funcionamento e seus alcances.

Em Ponta Grossa por ser o município sede da universidade, de onde partia o fluxo, a composição das equipes para o desenvolvimento do curso, as atribuições dos envolvidos como uma força dinâmica, integrados enquanto equipe composta por pessoas reunidas para trabalhar em função de um planejamento a ser cumprido.

Tomando esta direção, tinha em mente dois objetivos gerais. Primeiramente identificar e compreender as motivações que acompanhavam os acadêmicos ao

ingressarem nos cursos de licenciatura a partir da EaD. Em segundo lugar, mas não menos importante, perceber o impacto que tal formação descortinava na qualificação dos acadêmicos, futuros professores de história e/ou já atuantes professores em escolas do ensino fundamental e médio da rede pública e privada do Paraná. Tais objetivos, mesmo não deixando de figurarem nas preocupações as quais me lancei, cederam ao final espaço para outra dimensão que se configurou no desenvolvimento da pesquisa. Isto é, se impôs como objeto de estudo verificar como ocorreu a implantação do referido curso.

Este redirecionamento do objeto evidenciou a necessidade de adentrar ao cotidiano dos praticantes do curso. Compreendo os praticantes do curso como aqueles que estiveram envolvidos com a implantação desde a concepção do projeto, até sua efetivação nos polos de educação a distância. Assim, os gestores da UEPG, os acadêmicos e os professores, os tutores, as coordenadoras dos já mencionados polos onde a pesquisa concentrou maior análise. Ou seja, aqueles que efetivamente se envolveram no funcionamento da EaD e narravam suas experiências profissionais e de formação.

Tomando esta direção, tornou-se relevante conduzir a pesquisa provocando uma aproximação com as ferramentas metodológicas e analíticas concebidas pelo historiador inglês Edward P. Thompson. Este considera experiência um ponto fulcral na compreensão histórica.

A noção de experiência desenvolvida no trabalho E. P. Thompson (1981) possibilita compreender o social a partir de experiências singulares. Este autor concentrou boa parte da sua produção nos discursos dos trabalhadores para mostrar que, classe enquanto categoria de análise é uma construção histórica e não se explica apenas pela economia. Utilizou a experiência empírica para analisar um contexto e afirmou que uma parte da experiência de classe determina as relações produtivas, dentro das quais as pessoas nascem e se desenvolvem. No livro *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*, de 1981, o autor reflete sobre a ausência do termo experiência percebido na produção marxista estruturalista que não valorizava manifestações culturais. Para Thompson, experiência histórica e cultural é um agregador das ações sociais que promove visibilidade na história concreta das pessoas. Os historiadores não devem examinar suas fontes a partir de modelos rígidos, que retira de cena aqueles que são os agentes das transformações sociais. O autor afirmava que, “a

história não é uma fábrica de manufatura [...] na qual as teorias possam ser aplicadas, testadas e confirmadas. [...] seu objetivo é reconstruir, explicar e compreender seu objeto”. (THOMPSON, 1981, p. 56). O referido historiador confrontava e criticava a metodologia que privilegiava o ponto de vista econômico, pois na compreensão dos seus opositores teóricos, esta se dava ao modo de uma determinação que por sua vez organizava as condições de vida das pessoas. Tal método se fazia insuficiente, no entender de Thompson, pois esta percepção camufla as experiências históricas, inibindo o sentido do social.

As incursões teóricas de Thompson, viabilizadas a partir do conceito de experiência permitem verificar as estruturas de funcionamento de uma sociedade levando em conta os agentes de transformação histórica. Thompson colocou em cena “*gente comum*”, termo muito utilizado pelo referido autor, para perceber a reação dos envolvidos nos processos ao qual se encontram submersos os sujeitos que viveram as transformações da sociedade. Perseguir esta concepção possibilitou enxergar o funcionamento da EaD para além dos conceitos e critérios que a fundam. Nesta direção, o conceito de experiência atribuiu sentido para as vivências cotidianas no grupo de acadêmicos de onde foi possível vislumbrar o modo de pensar, de agir e reagir desses frente ao processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia. Por influência dos métodos históricos que pensei o balizamento temporal. Sendo assim parti de 2008, pois foi o ano que iniciou o PROLICEN, chegando até 2014, visto que até o referido ano foram colhidos dados com os participantes dos cursos.

Tendo em mente que o resultado das análises é fruto dos percursos da produção e da própria pesquisa, a lógica histórica surge como um método de investigação adequado a materiais históricos, porque se trata de um fenômeno em movimento. Neste sentido, os elementos desencadeadores de novas maneiras de perceber o ofício de professor, como por exemplo, o surgimento de muitas formas de se comunicar, de fazer com que as informações circulem deslocou a centralidade o papel de professor. Essas novas e complexas atribuições impõem outras formas de agir profissionalmente, delineiam novas configurações na dimensão da experiência profissional, impingindo contornos que decorrem de outras apropriações. O termo cunhado por Thompson como “a lógica histórica” refere-se a uma investigação destinada aos materiais históricos que surgem do diálogo com as evidências. Esta possibilidade teórico-metodológica, aplicadas no tratamento dos dados, forneceu uma visão sobre o curso não cristalizada.

No sentido aplicado por E.P. Thompson, as evidências não costumam obedecer as regras. Então não são as evidências por si mesmo, mas a forma como são interrogadas pelos historiadores. As experiências humanas permitem analisar o real, ao contrário das concepções deterministas que enquadram uma realidade em esquemas teóricos pré-concebidos. Como salienta o autor, “as evidências (ou os acontecimentos reais) não obedecem a regras, e não obstante não poderiam ser compreendidas sem a regra, a qual fornecem suas próprias irregularidades”. (Thompson, 1981, p. 56). Esta incompletude remete a um processo relacional que leva em conta a empiria e a teoria, que quando fomentadas por um diálogo e não por uma sobreposição da teoria sobre os acontecimentos investigados inibe os resultados. Esta circunstância operada evidenciou as particularidades do funcionamento do curso, objeto desta análise, pois é aí que se localiza a “história real” como diz Thompson.

É por este caminho que a noção de experiência de Thompson possibilita examinar como a EaD efetivamente funciona no âmbito dos sujeitos da ação, na dimensão de atores sociais em suas relações de existência. Compreender as referidas ações naqueles que através da EaD se formam professores, não deixando de cotejar a ação daqueles que, pela EaD atuam como docentes e gestores.

Nesta direção, e considerando um esforço contínuo de reflexões sobre um conhecimento possível nas ciências humanas, nesta procura por outras possibilidades que contribuam com a compreensão da educação como um fenômeno social em constante mudança, a análise das complexidades do cotidiano torna-se melhor observada quando esta se associa a uma leitura simbólica e linguística. A linguagem torna-se um modo de acesso ao conhecimento no afã de compreender conceitos novos, que dissolvam a polaridades e enfatizem as constantes e aceleradas transformações as quais os indivíduos encontram-se submersos.

Segundo Michael Bakhtin, o olhar do pesquisador deriva do lugar que este ocupa na pesquisa, o que leva à mediação com o fenômeno estudado, revelando, a partir de signos produzidos pela cultura humana, à interpretação de sentidos. Procurando passar da explicação para a compreensão, a teoria da linguagem apresenta-se como uma alternativa metodológica, onde o discurso, como uma maneira de representar o mundo, também contribui com a interpretação emprestando significado às coisas.

Tal como os sujeitos, objeto da investigação estão imersos em uma lógica cultural, também o pesquisador encontra-se mergulhado em uma configuração própria.

Conceber e praticar a pesquisa levando em conta o pesquisador como um interlocutor, implica em admitir que o olhar do pesquisador é influenciado pela posição que este ocupa. Assim, a interação entre pesquisa e pesquisador é fundamental para dimensionar fenômenos humanos. Tais fenômenos podem ser compreendidos a partir de signos quando ressaltados pelas interpretações construídas, carregando novos sentidos para as práticas. Os sentidos que o pesquisador alcança quando produz seus resultados analíticos, revela a singularidade deste.

O real se expressa processando infinitos contextos, os sujeitos produzem relações que são impossíveis de verificar num primeiro olhar. O interesse em compreender certo fenômeno exige construir um enunciado que expresse algo sobre tal fenômeno. Assim, a fala constitui-se como um dos elementos fundadores do objeto, ela ocorre por dentro dele. Nesta direção, a teoria da linguagem é reconhecida como alternativa metodológica e tem se difundido nas pesquisas com o intuito de lançar possibilidades alternativas nas análises de fenômenos sociais.

A compreensão da realidade depende de uma interpretação, mas é necessário levar em conta que a tal realidade está em movimento, em permanente transformação. O pesquisador caminha na pesquisa e pela pesquisa e, para que dê um significado ao sentido da realidade investigada, necessita estar atento. O pesquisador investe na problemática para mobilizar entendimentos sobre ela, e também por se sentir atraído por ela. Esta se localiza entre o seu ser (seus pensamentos) e o real (como ocorre). Assumir o papel de intérprete do contexto que está investigando é considerar o que está expresso nos sujeitos e nas diferenças existentes entre os diversos contextos. No entanto, faz-se necessário passar da compreensão para a explicação. Mas para explicar é preciso proferir um discurso. Os significados que assumem o ensino e aprendizagem a distância se constituem como o sentido da problemática que motiva esta pesquisa. É por esta direção que a fala dos professores, dos gestores, dos tutores e dos acadêmicos ganhou importância, pois é através dela que posso compreender o entendimento que possuem do processo no qual estão inseridos.

Para assumir estes sentidos, considero importante refletir sobre a inter-relação pensamento e linguagem. Para tanto, recorro à obra de Lev Semenovitch Vygotsky, em especial no livro *Pensamento e Linguagem* (2000). A obra em questão é uma crítica ao pensamento instituído na época em que viveu o autor. Os processos psicológicos investigados eram tratados de forma isolada e por isso, não levavam em conta os

aspectos sociais dos sujeitos objeto de análise. Esta abordagem leva em conta os estágios de desenvolvimento do pensamento e da palavra proferida nos processos analíticos. A linguagem é parte inalienável da palavra e pertence ao pensamento. O sentido de mediação desenvolvida por este autor sugere que os trabalhos dos humanos são mediados por instrumentos. Sendo assim, sujeito e objeto não estão diretamente ligados, esses são intermediados. Os computadores, a internet o sistema são ambientes capazes e mediar a atuação entre pensamento e linguagem onde a aprendizagem ocorre. Na esteira do pensamento de Vygotsky, se pode inferir que os instrumentos mediam o trabalho humano; eles estão situados entre este trabalho e o próprio homem que o realiza. Por analogia, entre os instrumentos e o que eles representam, isto é, os signos, que são mediadores da atividade pedagógica, pois atuam sobre os objetos a conhecer. Conclui-se desta visão que há uma relação mediada pelos signos internalizados, que representam os elementos presentes na sociedade e entre estes e a aprendizagem. Assim, a linguagem é inerente ao pensamento e possibilita a mediação.

Para que exista interação, a linguagem e os signos devem ser mobilizados. A convivência social que sugere interação entre os sujeitos são fundamentais para formar os signos e os pensamentos. Este é o valor da interação para Vygotsky. Para tanto, Vygotsky cunhou o termo zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP. Esta noção completa o sentido de mediação. A ZDP é a capacidade de solucionar problemas de maneira independente ou em colaboração com outros. Esses conhecimentos possíveis de assimilar a partir da interação com outros, movimenta o sentido de experiências verificadas a partir das interações. Assim, o exercício do pensamento desenvolve o conhecimento das representações que se constrói através do uso do computador na formação.

Aos aportes teóricos de Vygotsky acrescentam-se as considerações de Alfredo Matta (2001) que, ao investigar o significado de aprender história e utilizar recursos e procedimentos de autoria hipermídia, refletiu sobre a utilização do conceito de zona proximal, e sugeriu que um aprendiz é capaz de seguir as atividades e pensamentos de alguém, ainda que não seja capaz de realizá-las de maneira autônoma. Nesta direção é que considera as interações e os relacionamentos existentes na zona proximal, porque afirma que o importante não é o estudante assimilar um conhecimento, mas sim, ter criado uma aplicação para ele. É dessas noções reflexivas que ocorre entre os envolvidos que surge construções e crescimentos de consciência em todos os

participantes em um processo de aprendizagem, inclusive os professores. A função do ensino é possibilitar essas interações. Na pesquisa que me lancei, apliquei uma epistemologia com foco na experiência dos envolvidos, disso resultou tratar os resultados alcançados transformando os sujeitos envolvidos como os protagonistas desse processo.

É por esse caminho que destaco os teóricos como Vygotsky e Thompson, pois construíram seus aportes procurando superar o que estava posto. E o que estava posto considerava certo distanciamento do pesquisador em relação a realidade estudada. Por isso, optei por partir dessas concepções que se constituem como formas um pouco mais contemporâneas de investigar o objeto e de organizar a pesquisa. Sendo o conhecimento histórico, datado e contextualizado, o pesquisador é um interlocutor no desenvolvimento da pesquisa. A partir das análises, discute a teoria bem como a problemática investigada, no entanto, sua produção é única, mas seu pensamento não é neutro, pois o pesquisador é o responsável pelo o que está transmitindo. Quero com isso dizer que essas escolhas metodológicas utilizam referências teóricas que orientam a produção acadêmica na área da educação, sem abandonar a teoria da história que tanto influencia esta pesquisadora.

Em uma situação de campo, há sempre pelo menos dois temas em andamento. Ocorre também certa fluidez entre as intenções do pesquisador e do pesquisado, assim expressou Alessandro Portelli em um texto originalmente escrito em 1982. Partindo desta referência, anoro minha compreensão no manejo com as fontes de origem oral. Por considerar que a história oral contempla a todos, confere prestígio para os sujeitos, onde qualquer sujeito envolvido no processo se transforma em um agente histórico. Daqui em diante busco estabelecer onde me apoio no que se refere às referências sobre história oral.

Ao refletir sobre a importância da crítica ao documento na historiografia contemporânea, Jacques Le Goff (1996) pontuou sua abordagem partindo da ampliação da noção de documento. As afirmações do referido autor colaboraram para consolidar a ideia de que as fontes de origem oral também podem se tornar documentos. Pelas palavras de Le Goff (1996, p. 540):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais.

A história oral ganhou outros significados, ao longo de sua própria trajetória. Hoje é um equívoco pensar que a fonte oral deve ser utilizada apenas quando não existem fontes escritas. Colher depoimentos a cerca de um tema de pesquisa pode contribuir para a ampliação das fontes e favorecer a visibilidade das experiências, porque, nesta composição de fontes são consideradas as narrativas dos sujeitos que vivenciaram determinados fenômenos em análise. Isso porque utilizar uma fonte de outro estatuto leva a uma alteração analítica, na medida em que amplia os olhares contemplando uma maior complexidade dos fenômenos observados.

Pode-se pensar, partindo de reflexões do referido historiador, que a fonte escrita oficial e o relato de experiência obtido com o registro da oralidade estão inseridos na relação documento/monumento. LE GOFF (1994, 535) ao procurar uma distinção conceitual entre “ciência histórica” e “memória coletiva”, concebe “os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador”. Porém, alterada a lógica tradicional de compreensão do que são fontes e do papel do historiador, este pode optar em transformar em documento uma herança destinada a não sobreviver. Isto é, distante da imagem que os poderes instituídos gostariam que se projetasse ao futuro e presente nos escritos oficiais.

Desde a concepção do projeto de tese, desejei utilizar a história oral para compor fontes. Quero destacar também que, a busca no banco de teses da CAPES por pesquisas que versam sobre o tema EaD confirmou esta vontade. Como já salientei anteriormente, a maior parte dos trabalhos pesquisados no levantamento bibliográfico revelou um conjunto de pesquisas que não prioriza as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem pela EaD. Para melhor pontuar, os pesquisadores que investiram no tema, tratam de documentos oficiais, tratam de legislação, investem em conceitos, realizam análises de discursos, analisam formas e concepções de projetos através da modalidade. Contudo, não dão voz ao conjunto de participantes. Com o passar do tempo, a metodologia utilizada pela história oral, voltou-se para a história social, pois procurou cotejar a experiência de pessoas que, uma vez à margem da sociedade não são contempladas, sendo que suas experiências de vida não apareciam na dita história oficial.

Na Inglaterra nos anos 1960 surgiu uma vertente preocupada em registrar memórias de idosos que contribuiu também para as novas perspectivas historiográficas. Um exemplo desse tipo de abordagem está na obra do historiador inglês Paul Thompson

(1992), quando destacou que as investigações sobre o passado pela oralidade é um instrumento de mudança de conteúdo da própria finalidade da história. O autor sugere que os professores se tornem companheiros de trabalho dos alunos desenvolvendo projetos sobre oralidade. Para Thompson este procedimento provoca uma inovação na história social. Acrescento que uma renovação no ensino de história também é possível, se o professor seguir este caminho.

A partir de 1970, pesquisadores como Alessandro Portelli (1997), passaram a dar ênfase aos lapsos de memória como importante para os significados de determinados eventos. De acordo com Portelli a entrevista e a narração devem ser consideradas não como um depósito de fatos para remontar um passado. A análise das narrativas deve enfatizar o sentido que possuem dentro de um determinado contexto.

Enfrentar o objeto construindo fontes através da história oral auxiliou a perceber a complexidade dos relatos dos acadêmicos e da relação destes com os professores na maneira de ensinar e aprender pela modalidade EaD, descortinou a maneira como resolveram os problemas no decorrer do processo, trouxe a tona realidades imperceptíveis. Por isso, na utilização das fontes de origem oral, segui as recomendações de Portelli quando afirmou que, “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”, (PORTELLI, 1997, p. 31). Evidenciar as experiências dos participantes do curso considerando as narrativas de diferentes sujeitos: gestores, acadêmicos, professores tutores, percebendo que essas fontes não são apenas constitutivas de informações de como se deu o processo, mas sim serviram para esclarecer e compreender o que envolve a problemática de ensinar e aprender a distância.

É fundamental perceber as diferenças entre história oral e a mera coleta de depoimentos. Um método analítico tem que ser capaz de vincular procedimentos teóricos. Uma técnica pode se tornar um conjunto de dados ausente de análises e produzir um trabalho óbvio que não contribui para a problematização dos aspectos levantados durante a pesquisa, pois se encontra no limite de registrar ou gravar, reproduzir depoimentos sobre determinado tema de pesquisa. As narrativas constroem conhecimento quando são atribuídos ao conjunto de entrevistados valor central na investigação. Para tanto, deve-se considerar os relatos não como um anexo ou apoio por onde circulou a pesquisa.

As narrativas passaram a se constituir não apenas como uma opinião sobre determinado episódio, contudo, quando manejadas como fontes revelaram outras práticas como aquelas relacionadas ao cotidiano, a subjetividade, as emoções e as experiências vivenciadas. Novamente recorrendo à Portelli: “uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos, literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra, a menos que a outra possa vê-lo, ou vê-la em troca”. (PORTELLI, 1997, p. 9). Para aprofundar as questões que envolvem a pesquisa, visitei pessoas em seus locais de trabalho, mas não com um questionário fechado com perguntas a serem respondida. Embora os objetivos estivessem criteriosamente articulados e com um roteiro estabelecido, procurei livremente colocar questões para que os entrevistados narrassem suas experiências e expectativas ao ingressar no curso. Procurei abordar aquela realidade a partir da própria experiência dos envolvidos, com um fazer próprio que revela a maneira de vivenciar a formação.

Como já mencionei no início da introdução meu interesse particular pela formação de professores de história se confirmou a partir do momento em que tais questões envolveram minha prática profissional em diferentes experiências. Tais atuações profissionais motivaram-me a indagar a realidade vivida por profissionais e acadêmicos que ingressaram na EaD através dos programas PROLICEN e UAB, com o objetivo de se graduar em História. Algumas questões bem definidas acompanham esta pesquisa, como as que seguem: em que consiste estudar a distância, em que consiste o trabalho docente quando é desenvolvido pela modalidade, como os professores e tutores atuam; como funciona a ação docente da tutoria na implantação do curso em ambos os polos.

O leitor irá encontrar nas páginas que seguem uma divisão em capítulos que contém o seguinte formato: o primeiro capítulo exhibe o panorama internacional sobre EaD e concentra-se em apresentar os fundamentos da modalidade, seus conceitos e definições teóricas, bem como as gerações de EaD. Em seguida demonstra-se a chegada da modalidade no Brasil. No último tópico acrescenta-se uma breve discussão sobre a formação de professores atravessada pelas tecnologias com o objetivo de alcançar uma análise na formação de professores através da EaD. Posteriormente discute-se a formação de professores em história.

No segundo capítulo invisto sobre a estrutura e funcionamento do Curso de Licenciatura em História ofertado pela EaD e apresento os programas PROLICEN e

UAB. Procuo rastrear as vantagens da universidade em aderir aos referidos programas. Assim, pelas palavras dos acadêmicos e dos professores, bem como dos gestores de onde surgem as diversas dimensões sobre a efetivação dos programas na UEPG. A investigação foi conduzida por questionamentos dirigidos à equipe, na pretensão de evidenciar o funcionamento quanto ao método, organização, materiais e a comunicação. Os documentos oficiais da UEPG, disponíveis no Nutead – Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância, orientam os critérios de funcionamento e indicam que caminhos seguir para estruturar um curso operado pela modalidade. Esses critérios elencados pela equipe gestora foram contrastados com as narrativas de quem vivenciou a implantação. Outra parcela que oferece suporte às análises parte de reflexões críticas, da experiência profissional que desenvolvi durante a atuação no curso. Rememorar os limites e as possibilidades que se experimentou fazer na prática, do que se provou ser possível realizar, tanto nos encontros presenciais como nas atividades a distância, significou situar o processo de implantação do curso em suas dimensões e configurações e implicou em uma forma me situar também.

No terceiro capítulo apresento uma análise comparativa entre o Curso de Licenciatura em História da UAB/UEPG implantado nos municípios de Ponta Grossa, onde a UEPG possui sua sede, e no município de Colombo, que se localiza a cerca de 200 quilômetros da sede da Universidade. Nos quais evidencio a estrutura de funcionamento do curso, atentando para as condições de infraestrutura das instalações, da função desempenhada pela tutoria nesta nova modalidade de ensino, e da importância de comunicação interativa.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo apresenta um mapeamento da EaD em três dimensões: primeiro na forma de uma visão panorâmica apresenta-se um breve histórico do surgimento da modalidade, onde são verificadas as teorias, definições e conceitos utilizados no processo de aprendizagem. Depois se apresenta o surgimento da EaD no Brasil e sua consolidação através da LDBEN/96. Por fim discute-se a utilização da modalidade na formação de professores, permeada pelo debate na formação de professores de história.

1.1 PANORAMA: O CENÁRIO INTERNACIONAL

As bibliografias publicadas no âmbito internacional e nacional revelam que o campo da EaD cresceu vertiginosamente, em número e em significado. Essa expansão atraiu a atenção dos interessados na modalidade, tanto os especialistas em educação, como os engajados em aprimorar sua formação pessoal. Embora haja resistências, e talvez mesmo por este motivo, já é possível localizar um número expressivo de publicações a respeito da referida modalidade. A dimensão que representa a área no contexto da formação acadêmica rompeu barreiras, e muitas são as razões das mudanças em relação ao ponto de vista sobre a aplicabilidade da EaD em situações formais de ensino, uma delas refere-se a escala de oferta em que se encontram as tecnologias comunicacionais na atualidade.

No entanto, em épocas passadas quando as tecnologias as quais se tem acesso atualmente, o ensino a distância limitava-se a oferta de cursos por correspondência, muitos oferecidos a partir de anúncios em jornais. Provavelmente, a notícia a seguir

registrou, pela primeira vez, a introdução de um novo o método de aprender. Consta que em 1728, a Gazeta de Boston publicou um convite de um professor que ensinava taquigrafia. Assim dizia: “toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída como as pessoas que vivem em Boston”. (SARAIVA, 1996, p. 18). Posteriormente, no século XIX, os jornais suecos faziam circular anúncios convidando os leitores a participar de cursos cuja estratégia de aprendizagem ocorria por correspondência. Na Inglaterra, Issac Pitman resumia os princípios da taquigrafia por meio de correspondências trocadas com seus alunos. Essas notícias são os primeiros registros da introdução do método de aprender a distância. São também os primeiros indícios da instrução por correspondência, porém, eles despontaram como iniciativas isoladas.

No cenário internacional, a estruturação da EaD ocorreu apenas a partir do fim do século XIX. A Universidade de Wisconsin aprovou a organização de cursos por correspondência para atender a extensão universitária, proposta apresentada pelos professores em 1891. A Universidade de Chicago criou, em 1892, a Divisão de Ensino por Correspondência, visto que seu reitor, William Harper havia tido experiência de preparação de docentes “de escolas dominicais”. (SARAIVA, 1996, p. 18). Sendo que Joseph W. Knipe havia começado em Oxford, no ano de 1894, a preparação de estudantes para o *Certificatted Teacher’s Examination* (Certificado para o Exame de Professor), utilizando o método de ensino por correspondência. A primeira turma contava com seis estudantes e a segunda, com trinta. O Instituto Hermod surgiu em 1898, na Suécia, como uma escola que publicava cursos por correspondência.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), outras iniciativas ocorreram em função das enormes demandas que o conflito suscitou. Em certa medida, tais iniciativas confirmavam as palavras de William Harper, quando, em 1886, comentou:

Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais. (SARAIVA, 1996, p 18).

Assim, do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial denotou-se o surgimento de metodologias aplicadas ao ensino por correspondência que foram ampliadas e muito utilizadas para a capacitação de soldados norte-americanos, em

especial as experiências de Fred Keller para ensinar e receber e enviar o Código Morse. No pós-guerra, a modalidade foi utilizada para a integração dos atingidos pela guerra no desenvolvimento de novos ofícios, para as pessoas que migravam do campo para a cidade. (NUNES, 2009 p. 2).

Em 1969, quando foi criada a Universidade Aberta do Reino Unido, essa não foi a primeira universidade dedicada a aprendizagem a distância, comentam Moore e Kearsley (2007). A *University of South África* “iniciou seu sistema de EaD em âmbito nacional logo após o fim da Segunda Guerra”. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 55). Assim, os britânicos, ao mesmo tempo em que preparavam a sua proposta de universidade aberta, observavam as experiências da União Soviética, do Japão e dos Estados Unidos. A *Open University*, em pouco tempo, mostrou elevado grau de excelência, sendo que se tornou referência para a criação de instituições similares.

Em particular, a partir dos anos de 1960 e 1970, com a integração do áudio e o videocassete, essas ferramentas passaram a agregar novos valores aos já conhecidos meios de educação por correspondência. Ocorreu uma adaptação dessas aos atributos das tecnologias da época.

O reconhecimento de um processo histórico que apesar da marcante influência da correspondência, absorveu as contribuições da tecnologia, produzindo uma modalidade de educação capaz de contribuir para a universalização e democratização do acesso ao saber, do contínuo aperfeiçoamento do fazer, da capacidade de transformar e criar – uma modalidade que pode ajudar a resolver as questões de demanda, tempo, espaço, qualidade, eficiência e eficácia. (SARAIVA, 1996, p 19).

Em 1982 o *International Council for Correspondence Education* (Conselho Internacional para Correspondência Educação), criado em 1938, no Canadá, passou a chamar-se *International Council for Distance Educative* (Conselho Internacional de Educação a Distância). De acordo com Teresinha Saraiva (1996), essas não são apenas nomenclatura, mas referem-se a algumas alterações no funcionamento da modalidade no âmbito internacional, bem como o reconhecimento de um processo histórico em curso.

Percebe-se que a estruturação e o funcionamento da EaD como modalidade de ensino, ocorreu em diversas etapas. Há certo consenso entre muitos autores quando afirmam que esta se desenvolveu ao longo de quatro gerações. Elas são concebidas como fases do seu desenvolvimento e estão relacionadas ao tipo de tecnologia empregada em cada época. (MAIA e MATTAR, 2007, MORAM 2006).

Neste aspecto, Michel Moore e Greg Kearsley (2007) assinalaram cinco gerações, que são: a primeira por correspondência, os materiais, as instruções e as avaliações dos cursos eram entregues pelo correio. As escolas com fins lucrativos que se utilizaram desse modelo também o denominaram como estudos em casa, e as universidades como estudos independentes para a educação individualizada. A fase da instrução por correspondência foi a mais longa, hoje praticamente não é mais usada. As pessoas que desejassem estudar em casa ou em seu local de trabalho poderiam requisitar a instrução de um professor a distância.

A expansão da rede ferroviária, no fim do século XIX, resultou no melhoramento dos serviços postais. Os materiais enviados chegavam de forma mais confiável aos seus destinatários. Os primeiros educadores a distância empenhavam-se em fazer chegar cursos para aqueles que, de outra forma, não tinham chance de estudar. As mulheres dessa época desempenharam um papel importante no desenvolvimento dessa fase. Em 1873 Anna Eliot Ticknor criou uma das primeiras escolas de estudos em casa, a *Society to Encourage Studies at Home* (Sociedade de Incentivo de Estudos em Casa). Sua finalidade constituía-se em oportunizar às mulheres o acesso as instituições formais de ensino que teriam a conveniência de estudar em casa, através dos materiais entregues em suas residências. Na Pensilvânia, o *International Correspondence Institute* (Instituto Internacional de Correspondência) iniciou um curso sobre medidas de segurança do trabalho. Em Berlim foi criada a primeira escola de línguas por correspondência. Essas iniciativas culminaram com criação de escolas e são entendidas como os primeiros passos na direção da institucionalização da modalidade EaD no cenário internacional. (SARAIVA, 1996).

Ainda nesta fase da instrução por correspondência, as forças armadas americanas também desempenharam um papel decisivo no fortalecimento da EaD. Consta que o *United States Army Institute* foi transformado em *United States Armed Forces Institute* – USAFI. Este oferecia mais de 200 cursos por correspondência de nível médio, superior, técnico e vocacionado. O USAFI atendia cerca de 500 mil oficiais das forças armadas americanas.

A segunda geração utilizou a transmissão das aulas por rádio e televisão. Esses dois veículos eram compreendidos como uma nova tecnologia no início do século XX. Porém, não havia interação entre professores e estudantes, este fator contribuiu com o

pouco interesse dos participantes, embora ambas as invenções tenham agregado a dimensão oral e visual na apresentação dos cursos para os estudantes.

A terceira geração surgiu a partir da experiência norte-americana que integrava áudio e vídeo, associados ao envio de correspondências que eram utilizadas para a orientação dos estudantes. Esta articulação entre os veículos de comunicação foram motivadas com a finalidade de oferecer cursos de qualidade com custos reduzidos. Esta geração marcou o início das universidades abertas e significou um ponto de partida para a ideia de um sistema total, ou melhor, uma abordagem sistêmica, que pretendia fazer com que os estudantes conseguissem se “auto-orientar”, na medida em que utilizassem todos os recursos disponíveis. Representava na época, agregar as vantagens da apresentação visual ou oral que seria transmitida pelo rádio ou televisão, sendo que a interação ocorreria por correspondência ou por telefone.

A abordagem sistêmica pressupõe funcionamento adequado da tecnologia, mas é importante levar em conta que os recursos humanos sejam disponibilizados e direcionados no sentido de garantir a aplicabilidade de tal sistema. A comunicação entre a equipe que integra o curso tem que ser eficaz tanto do ponto de vista tecnológico, como da compressão da dimensão que estão envolvidos. Ou seja, mesmo utilizando todos os recursos tecnológicos que estejam disponíveis, esses não devem ser substituídos pelas ações humanas, pois são essas que animam a comunicação entre os estudantes e a equipe, no processo de aprendizagem a distância.

De acordo com MOORE E KEARSLEY (2007), o aprendizado acontece em ambiente diferente de um local de ensino, esta característica específica da natureza da EaD, exige uma organização especial por parte da instituição que pretende ofertar cursos na modalidade, e completam os autores: “uma visão sistêmica é muito útil para a compreensão da EaD como um campo de estudo [...] adotar a abordagem sistêmica é o segredo da prática bem sucedida”. (MOORE e KEARSELEY, 2007, p. 9). Para explicar a ideia de sistema, os referidos autores utilizam as características gerais do funcionamento do corpo humano. O corpo pode funcionar sem uma ou mais partes, porém, há determinados órgãos que são fundamentais. O ensino e a aprendizagem ocorrem satisfatoriamente operacionalizado através da EaD, quando o sistema funciona com todos os componentes do processo em sintonia. O corpo que possui todas as suas partes saudáveis, desempenha seus papéis em harmonia com os demais. A fim de diagnosticar as falhas do sistema é necessário compreender todas essas partes.

A quarta geração utilizou a teleconferência que dispõe do áudio e do vídeo e são realizadas pelo computador, esta iniciativa inaugurou o sentido da interação em tempo real entre os estudantes e professores. A quinta geração diz respeito à sala de aula virtual baseadas em uma plataforma de comunicação conectadas à internet. Utiliza o método construtivista de aprendizagem em colaboração utilizando a convergência entre textos, áudio, vídeo. (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Como já mencionado, um primeiro impulso na direção da institucionalização da EaD, aconteceu a partir do momento em que iniciativas privadas de instrução a distância se transformaram em escolas. Contudo, a definitiva institucionalização no cenário internacional ocorreu a partir dos anos de 1960 e 1970, quando várias ações no âmbito da educação superior foram verificadas na direção de transformar a modalidade em possibilidades concretas de funcionamento.

No âmbito da educação superior a *Open University* foi criada em 1970 no Reino Unido por um governo trabalhista, no bojo do estado de bem estar social do pós-segunda guerra. O projeto visava ampliar e democratizar a educação superior. Na esteira desta iniciativa, em Madri foi fundada a Universidade Nacional de Educação Distância. Foi constituída também para dar impulso e consolidar a democracia. Esta instituição é considerada como modelo de que se serviram outros países. Em 1974 foi criada a FernUniversität na Alemanha; Indira Gandhi National Open University na Índia; Universidade Estadual a Distância na Costa Rica. Em 1988 foi criada Universidade Aberta, em Portugal, com o objetivo de vencer os desafios impostos pela União Européia, entre eles o acesso a escolaridade. Ainda se pode acrescentar a criação da Universidade Aberta da Venezuela. Na literatura internacional é a primeira vez que se destaca uma universidade aberta na América Latina. (NUNES, 2009; GOMES, 2009).

A partir da segunda metade do século XX a internet, como uma ferramenta de acesso rápido, já havia invadido a economia mundial, transformando as demoradas transações financeiras em trocas instantâneas entre as empresas e indicando o início de um novo tempo. A forma de transferir dados e informações, que outrora demorava a se concretizar, despertou a atenção das instituições desejosas em promover comunicação entre os docentes e os estudantes de maneira mais eficaz. Os projetos pedagógicos, os materiais didáticos, as avaliações, os folhetos explicativos que eram enviados através do correio, agregaram nova dinâmica com a utilização do rádio e do telefone. Esses são entendidos como um grande impulso na aprendizagem a distância, pois essas invenções

garantiram uma forma de interação entre os participantes. Isto tornou o processo de aprender a distância, mais sedutor. Notadamente, a popularização do computador, e o desenvolvimento da internet, ampliaram definitivamente as possibilidades comunicacionais, pois as ferramentas criadas consolidaram a EaD, agregando à modalidade processos comunicacionais mais seguros e rápidos. (MUGNOL, 2009, p. 337-338).

Ao considerar este contexto, Eda Coutinho Machado de Souza (1996), comentou que o uso das tecnologias, no sentido de equiparar os processos educacionais estavam vinculadas ao rumo que vinham tomando as grandes empresas geradoras de negócios. Pelas palavras da autora,

Este final de século está aumentando a crença dos administradores da educação no fato de que o intercâmbio e a cooperação, nacional e internacional, são fundamentais para o sucesso dos cursos, projetos e programas, e de que a troca de materiais instrucionais e de experiências, entre os diferentes países e instituições, em muito colaborará para diminuir os custos dos mesmos. (SOUZA, 1996, p. 9).

Souza (1996) destaca que a EaD é recomendada quando se quer atingir um número expressivo de alunos. As instituições públicas e privadas buscam reduzir os gastos, investindo massivamente em tecnologia no sentido de atingir seus objetivos a custos reduzidos. Assim, os governantes podem diminuir os déficits fiscais. Neste cenário, surgiram empresas de tecnologia desenvolvendo produtos específicos para o setor educacional, e buscavam produzir para o desenvolvimento da comunicação em tempo real.

A produção de bens e serviços decorridos do desenvolvimento das telecomunicações contribuiu com a expansão da modalidade. Este fator gerou o reconhecimento de que, o processo de ensino aprendizagem através da EaD necessitava construir um postulado que servisse de base para modalidade, para que esta se desenvolvesse partindo de critérios e fundamentos teóricos e metodológicos bem definidos. Assim, um grupo de pesquisadores europeus, no início da década de 1990, produziu o relatório intitulado: *VOCTADE – Vocational Education and Training at a distance in the European Union*, (Educação e Formação Profissional a distância na União Europeia), este compilou diversas opiniões de pesquisadores do cenário internacional como por exemplo, John Daniel (Reino Unido), Borge Holmberg (Suécia), Desmond Keegan (Irlanda), Otto Peters (Alemanha) e Benedetto Vertecchi (Itália),

Michael Moore (Reino Unido), John Baath (Suécia), David Sewart (Reino Unido) e Charles Wedemeyer (EUA). (MUGNOL, 2009, p. 339).

Foi a partir dessas reflexões engendradas no âmago das experiências em curso em EaD, que surgiu a primeira diferenciação entre o que seja a educação² a distância e ensino a distância. Neste sentido, têm-se o que segue, a EaD é uma modalidade de ensino onde se prioriza conteúdos, e a interação entre os participantes não é prioridade. Vídeos e textos assim como áudios são os principais recursos e a aprendizagem acontece a partir de respostas às questões objetivas que também podem ser subjetivas (dissertativa). Este método não necessariamente incentiva discussões entre os participantes. No entanto, por dentro do seu funcionamento há opções de modelos que podem ser adotados. O mais usual é a Educação Colaborativa a Distância. Neste modelo a interação é essencial para um melhor aproveitamento do curso e as experiências de aprendizagem através da interação entre os estudantes são valorizadas. E daí que surgem as diferentes siglas – EaD e EAD, pois remetem para processos e aplicabilidades distintas. EaD, quer dizer simplesmente educação a distância, e a EAD significa Educação Aberta e a Distância. (LANDIN, 1997; MORAN, 2002; FORMIGA, 2009).

O conceito de aberto varia bastante. Ele pode ser empregado para referir-se a cursos flexíveis no sentido de atender as necessidades individuais dos cursistas, visando favorecer o acesso à educação. Costuma desenvolver a aprendizagem centrada no estudante. (LEWIS e SPENCER, 1986, apud SANTOS, 2009). Outra definição indica que não deve haver requisito mínimo de qualificação anterior para ingresso no curso e que os estudantes de sistemas abertos devem escolher como, quando e com quem aprender. (CUNNINGHAN, 1987, apud SANTOS, 2009). Este sentido de aberto é tomado como uma forma democratizante do acesso a educação. Pois a rigor, tal abertura permite que estudantes de várias condições sociais, de propósitos e idades diferentes conquistem um grau de bacharelado ou de licenciatura. A terminologia não se reduz as siglas, os processos de funcionamentos são distintos, e variam de acordo com a concepção pedagógica do curso, bem como o projeto adotado pela instituição que irá operacionalizá-la. Mas essas não são apenas siglas, o termo aberto, por exemplo,

² Assim como há diferenciações entre educação a distância e ensino a distância, há também distinções entre o que seja educação e o ensino. A educação deve contribuir com a integração de todas as dimensões do aprendizado, contribuindo com as escolhas profissionais e de vida de cada estudante. O ensino organiza uma série de atividades didáticas para que o estudante conheça e aprenda os conceitos das áreas específicas do conhecimento como a história, a geografia, ciências, etc. (MORAN, 2000, p. 12).

pressupõe que a educação tradicional é fechada e impõe barreiras no acesso, na aprendizagem, na permanência, na circunstância financeira dos candidatos, como também barreiras culturais e sociais.

Sobre as definições e conceitos mais gerais verificados na literatura, o espanhol Lorenzo García Aretio (2001), constatou as seguintes, a separação professor-aluno; utilização de recursos tecnológicos; aprendizagem individualizada; apoio da tutoria; e comunicação. Este autor chegou a conclusão que a EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo. O modelo sugerido por Aretio (2001) substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e estudante, como meio preferencial de ensino. Ao invés do contato presencial, a ação conjunta de diversos recursos didáticos apoiados por uma organização de caráter tutorial, deve proporcionar uma aprendizagem independente e flexível.

De acordo com Desmond Keegan (1996), os elementos a seguir devem ser considerados na definição ampla de EaD. Que pressupõe uma separação física entre professores e cursistas, o serviço de suporte ao aluno, contendo a preparação prévia do material didático e uma organização educacional planejada, a interação entre os participantes utilizando as diferentes mídias, como os computadores, vídeos, textos impressos. Esses fatores harmonizados levarão a melhor eficácia. O referido autor comenta que a produção de materiais e os meios tecnológicos de acesso devem ser responsabilidade da gestão. A estrutura de funcionamento do curso deve buscar garantir que a comunicação ocorra para que se efetive a aprendizagem, por isso indica a necessidade de seminários presenciais durante um curso. (KEEGAN 1996, apud MOORE e KEARSLEY, 2007).

Com relação às noções de teoria pode-se admitir que a história da EaD é mais antiga do que sua própria teoria. Poucos são os interessados em investigar o que acontece “quando as tecnologias expandem o ensino para fora da sala de aula”, é o que afirmam Moore e Kearsley (2007, p. 236). Um aspecto preponderante está no fato de que os primeiros interessados em investigar a modalidade o faziam a partir de suas próprias experiências práticas, e suas pesquisas eram resultado da reflexão do que estavam fazendo. É provável que o primeiro a sugerir uma pesquisa em EaD tenha sido o diretor do *National Home Study Council* – Conselho Nacional de Estudos em Casa, J.S. Noffsinger, ele tomou a iniciativa de produzir uma descrição sistemática da educação por correspondência. (NOFFSINGER, 1926 apud MOORE e KEARSELEY,

2007). Somente a partir de 1980, nos Estados Unidos e Europa, algumas mudanças foram percebidas. As conferências, simpósios e estudos resultantes da pós-graduação, bem como cursos de treinamento profissional, operaram transformações importantes neste quadro. Indicaram, por exemplo, que os avanços da teoria da educação no âmbito da EaD, assim como suas metodologias e conceituações, dependem muito mais de pesquisas, quando estas apresentam fontes baseadas em análises empíricas, do que em opiniões ideológicas sobre o bom ou o mal funcionamento da modalidade. Pelas palavras de Moore e Kearsley (2007, p. 251), “os avanços futuros na teoria da educação a distância precisam ser baseados empiricamente em vez de serem exercícios filosóficos ou ideológicos”.

Na tentativa de apresentar uma organização resumida sobre as contribuições teóricas referentes à modalidade, Desmond Keegan (1983) apresentou o seguinte roteiro, as teorias da autonomia de Charles Wedemeyer EUA que foram apropriadas por Michael Moore no Reino Unido. Esta proposta apontou para a importância da independência do aluno. A pesquisa de Otto Peters na Alemanha sobre a industrialização da educação e que dispõe sobre o ensino e a aprendizagem em massa. E uma terceira corrente que sugere as teorias da interação e comunicação construídas por Baath na Suécia, Swearth no Reino Unido e Börje Holmberg também da Suécia e Daniel e Marquis no Reino Unido. (LANDIN, 1997).

A primeira noção de teoria pedagógica aplicada à EaD foi desenvolvida por Charles Wedemeyer (1971). Ele atuou como oficial naval e demonstrou interesse na utilização de correspondências para o treinamento dos soldados da Marinha Americana. Foi quem primeiro desenvolveu a noção de aluno independente não apenas no espaço e no tempo, mas também responsável pelo controle de seu aprendizado. Wedemeyer considerou uma perspectiva de EaD não apenas centrada no aluno, como também interativa do aluno com o professor.

Esta ideia de independência do estudante seduziu Michael Moore, este construiu sua perspectiva teórica que versa sobre a teoria da interação a distância. Trata-se de uma proposta pedagógica que indica a natureza e os procedimentos metodológicos dos programas e dos cursos. Em primeiro lugar Moore afirma que a distância não deve ser tratada como uma noção geográfica, mas sim um fenômeno pedagógico. Isto é, mesmo admitindo que os estudantes estejam afastados de seus professores, quando estes aprendem a distância, necessita-se ter em mente o mesmo que ocorre nos cursos

presenciais, quando o vínculo entre alunos e professores acontece por meio de procedimentos comunicacionais. Esta noção possui duas variáveis básicas, que são a estrutura e o diálogo. O diálogo não é o mesmo que interação, mas interações são necessárias para que se crie o diálogo. Assim, o diálogo é empregado para que haja interação.

Assim sendo, na dinâmica da interação a distância, torna-se imperioso considerar os procedimentos levantados pelos pesquisadores destacados acima, porém se deve ter em conta o seguinte tripé, o papel da tecnologia, a importância do controle de estudantes sobre seu aprendizado e a comunicação com os professores. Este deve acontecer entre o grupo de estudantes também, e não ficar restrito ao aluno com o professor. Para que aconteça com eficiência faz-se necessário levar em conta os meios comunicacionais, eis então o necessário investimento em estrutura.

No entender de Otto Peters (2001), a EaD é um método racional de partilhar conhecimentos, habilidades e atitude através da divisão de trabalho organizado a partir de meios comunicacionais. Este autor considera que a metodologia empregada nesta modalidade de ensino se aproxima da forma industrial de produção, resumindo-a da seguinte maneira, pelo fato da modalidade atender um número considerável de alunos, o material didático é produzido em grande escala, envolvendo um grupo de especialistas de diferentes áreas da atividade docente. Tal fator altera a concepção de docência porque altera a sua prática. A produção em escala insiste Peters (2001), também se aproxima da produção industrial por conta do atendimento aos estudantes inscritos, visto que não há limites físicos de instalações, sendo que a produção do material, que orienta o curso, é distribuída em escala, pois contém os roteiros, os textos didáticos e as atividades. Peters publicou em 1967 um trabalho original que em alemão possui o seguinte título, “*Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen*”, este estudo foi traduzido para o inglês apenas em 1983 com o título, “Ensino a Distância e Produção Industrial”. Na obra em questão, o autor defende que a EaD será bem sucedida quando se aplicarem as técnicas industriais de transmissão. Essas técnicas incluem um planejamento sistemático, a especialização da equipe de trabalho, controle de qualidade e utilização de um conjunto completo de tecnologias de comunicação moderna. Esses critérios quando atendidos, possibilitarão como resultado alta qualidade de cursos que exigem alto investimento para todos os seguimentos pontuados. Os custos serão

amortizados a partir da distribuição em escala para um grande número de alunos. A produção de cursos em escala ficou conhecida como uma teoria organizacional da EaD.

Esses movimentos teóricos iniciados nos EUA são conhecidos desde 1986 como a teoria da interação a distância ou transactional distance. Esta se refere a combinação de um sistema industrial delineado pelo alemão Otto Peters, com a perspectiva do americano Charles Wedemeyer, que inseriu a noção de interação. Este esquema foi associado ao diálogo estruturado pelo inglês Michael Moore. Isto é, a comunicação entre os participantes envolve não apenas professores e estudantes, mas sim toda a equipe. Esta síntese representa o que há de mais aceito em termo de teoria da aprendizagem em processos conduzidos através da educação a distância.

Notadamente, o volume e o crescimento da EaD foi notório a partir da geração que passou a utilizar os meios informáticos para desenvolver seus cursos. Tal fator mereceu destaque de Otto Peters (2004), quando afirmou que a Universidade a Distância Indira Ghandi localizada na Índia é a maior do planeta, e que possui 1,5 milhão de estudantes. De acordo com Peters (2004), outras oito universidades contam com mais de 200 mil estudantes. No que se refere a quantidade de alunos essas instituições são maiores que as universidades presenciais, em contrapartida seus espaços físicos são infinitamente menor.

1.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil a EaD também se desenvolveu a partir de gerações. Por volta de 1900 uma professora particular fez circular nos jornais cariocas um anúncio oferecendo curso de datilografia. Em 1904 foi instalada a primeira Escola Internacional no Rio de Janeiro, tratava-se de uma unidade de ensino, filial de uma empresa dos Estados Unidos que oferecia cursos por correspondência destinados a profissionais ligados ao setor de comércio e serviços. Os materiais didáticos eram distribuídos pelos correios, estes utilizavam as ferrovias para fazer chegar os pacotes de cursos aos estudantes. (ALVES, 2007).

A seguir destacam-se os projetos que difundiram a EaD no país. Em 1934 Edgard Roquete-Pinto instalou no Rio de Janeiro a Rádio-Escola Municipal. Nesta fase, os materiais e esquemas de aulas eram enviados pelo correio, e o contato com os

estudantes acontecia através de correspondência. O Instituto Universal Brasileiro surgiu em São Paulo em 1939. A primeira Universidade do Ar foi criada em 1941, durou dois anos. No entanto, em 1947 surgiu a Nova Universidade do Ar que tinha o patrocínio do SESC, SENAC como também de emissoras associadas. De 1961 a 1965 a igreja católica e o governo federal utilizaram um sistema de rádio educativo para promover conscientização política e educação sindicalista aos cidadãos. No ano de 1970, o Projeto Minerva produzia textos e programas com a finalidade de educar pessoas adultas. As emissoras de rádio do país transmitiam, obrigatoriamente, os conteúdos dos cursos depois da transmissão do programa Hora do Brasil.

As iniciativas no âmbito do setor privado permaneceram. A segunda geração de EaD foi caracterizada no Brasil pelos cursos supletivos a distância que eram ofertados por fundações e organizações não governamentais. A Fundação Roberto Marinho, por exemplo, lançou em 1970 um programa de educação supletiva para 1º e 2º grau. Entre os anos de 1970 a 1980 as aulas eram via satélite, complementadas por material impresso. (MORAN, 2006).

Na esfera pública, em 1972 o governo federal dedicou especial atenção à *Open University* da Inglaterra, tanto que enviou à Inglaterra um grupo de educadores. O funcionamento da Universidade Aberta, no início da década de 1970, havia despertado o interesse do Brasil em investir na EaD. Na ocasião, o diretor da Comissão de Assuntos Internacionais do MEC e membro do Conselho Federal de Educação, Newton Sucupira, efetuou uma visita técnica oficial àquele país. Como resultado desta chancelaria, o referido conselheiro produziu um relatório extenso e detalhado contendo nove tópicos reportando sua opinião sobre o funcionamento de tal universidade. A avaliação foi positiva, porém, produziu parecer desfavorável no que se refere à implantação do modelo inglês de universidade aberta no Brasil. Desta forma:

A Universidade Aberta, criada recentemente na Inglaterra, representa a primeira experiência de aplicação sistemática e institucionalizada dos meios de comunicação de massa combinados com os mais variados processos de instrução, com o objetivo de proporcionar formação universitária regular a grande contingente da população acima de 21 anos que não teve, ou não tem, condições de frequentar uma universidade convencional. (ALVES, 1994, p 31-64).

Ao alegar que a implantação exige uma “estrutura do ensino superior desenvolvida; pessoal docente qualificado e certo número de especialistas em educação de adultos e técnicas de comunicação educativa em massa” (ALVES, 1994, p. 60), o

conselheiro considerou que não se tratava de apenas colocar o currículo dos cursos já existentes para funcionar na modalidade EaD. Seria necessário, antes de tudo, definir por quais áreas começar a oferecer os cursos a distância. Por essas razões o parecer do governo brasileiro sobre a implantação da modalidade foi desfavorável.

Ao investir na literatura sobre a EaD no Brasil, percebe-se que o processo de ingresso da modalidade por parte das instituições públicas de ensino superior foi lento. A partir da década de 1990 é que se observam algumas mudanças, de um lado em função da disseminação das tecnologias e seu aproveitamento na educação, de outro lado, o fato de que as instâncias estaduais e federais do país, incluíram em suas agendas de política pública a EaD, fato que estimulou a participação das universidades. Tal processo fez com que estas instituições passassem a atuar na EaD em caráter regular. Assim, se pode afirmar que, sendo uma modalidade conhecida desde o século XIX, somente na última década do século XX passou a fazer parte das atenções pedagógicas. (MORAN, 2006). Quer-se com isso afirmar que o desenvolvimento técnico ampliou a gama de oferta das tecnologias, este fator influenciou de forma decisiva o desenvolvimento da história da EaD, bem como seus alcances.

A grande mudança ocorreu a partir de 1992, a Lei nº. 403/1992 autorizou o poder executivo a criar a Universidade Aberta de Brasília. Esta objetivava oferecer cursos em três campos, a saber, para conhecimento cultural; para formação continuada que atingia várias categorias de trabalhadores; e para o ensino superior que oferecia graduação e pós-graduação. (CERNY, 2009; KIPNIS, 2009; ALVES, 1994). A criação da Universidade Aberta de Brasília por dispositivo de lei pode ser encarada como a primeira tentativa legal de validar a EaD no país, mas não logrou resultados naquele momento. Em 1994 a Universidade Federal do Mato Grosso criou um curso de licenciatura com o objetivo de formar professores leigos que atuavam no magistério. Esta instituição também passou a investir na qualificação do seu quadro profissional na área técnica e para a gestão administrativa utilizando EaD. (COSTA, 2012; SARTORI e ROESLER, 2005).

A década de 1990 foi de destacado significado para a educação brasileira, é o que afirma Onilza Borges Martins prefaciando o livro *Educação a Distância: sobre discursos e práticas* (2005), em função da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, momento em que “ganhou destaque a

Educação a Distância (EaD) como modalidade integrante nos sistemas de ensino”. (PRETI, 2005, p. 9).

É importante salientar que desde a Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passou a fazer parte das preocupações governamentais. A partir da Constituição foram produzidos relatórios analíticos sobre a forma como ocorria o ensino no Brasil, o objetivo desses relatórios era atender ao que estava preconizado na Constituição de 1988. Foi por este construto que surgiu a segunda versão da LDB. O artigo 62 recomenda que os professores em atuação tenham graduação para atuar nas escolas. Foi também através desta lei que a perspectiva da formação de professores passou a figurar entre o tecnólogo do ensino e o agente social. Neste sentido, para planejar a formação destes profissionais seria necessário considerar a sociedade a qual estão inseridos. Os interesses mercadológicos, as alterações da sociedade, os bens de consumo, fez com que outras formas de organização das instituições de educação entrassem em cena. Isto influenciou a maneira de promover os cursos de graduação. (VEIGA, 2012).

A partir de 1996 com a consolidação da reforma educacional brasileira iniciada pela LDB/96, oficializou-se, no âmbito federal, uma política nacional da EaD e consolidou seu funcionamento dentro de critérios previamente estabelecidos por lei. No seu artigo 80 dispõe sobre o incentivo que o poder público fornecerá para veicular e desenvolver programa de EaD em todos os níveis de ensino e na formação continuada. O primeiro inciso do artigo determina a necessidade de credenciamento por parte das instituições interessadas em ofertar a EaD. O segundo centraliza na União a emissão e o reconhecimento dos diplomas. O terceiro trata do controle e avaliação dos programas em andamento. O quarto define o tratamento diferenciado para a EaD no que tange a transmissão de conteúdos e cursos em canais comerciais de radiodifusão e favorece as concessões de canais com finalidade educativa. (ALMEIDA, IANNONE e SILVA, 2012, p. 289).

A notoriedade da EaD vinculada a legislação foi pontuada por Roseli Zen Cerny (2009) quando afirmou que a modalidade ganhou destaque no Brasil a partir de 1996, com a promulgação da LDBEN/96. Antes, porém, muitos decretos, iniciativas isoladas como também em parcerias, ocorreram para que a EaD ganhasse contornos de formação em nível de graduação no Brasil. A referida lei é considerada “marco zero” da EaD no Brasil e desencadeou um processo de reconhecimento que embora lento gerou uma série de legislações e políticas públicas para a área. (CERNY, 2009, p.49).

De acordo com Cerny (2009), os incentivos públicos que culminaram com o reconhecimento posterior da EaD na LDBEN se apresenta com o seguinte desenvolvimento cronológico, a partir de 1980, surgiram as primeiras medidas do governo brasileiro para o reconhecimento da EaD. Em 1993, o protocolo de cooperação para o incentivo do funcionamento da modalidade, mas na prática, nada saiu do papel. Ainda em 1993, o convênio entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações e a criação de alguns órgãos como a UNDIME³, são exemplos que garantiram certa visibilidade da EaD no Brasil. Um decreto criou a TELEVIA com dedução de impostos para empresas de comunicação que viabilizassem cursos na modalidade. Ainda no ano de 1993, um acordo de cooperação técnica entre a Universidade de Brasília (UnB) e o MEC foi firmado com o objetivo de criar um Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD) para suporte técnico e científico destinados à educação básica que pode utilizar recursos técnicos e financeiros da EaD. De acordo com Cerny (2009), o saldo final foi uma leva de computadores obsoletos enviados às universidades. Finalmente, em 1994, o Decreto nº 1.237 criou a Secretaria Nacional de Educação a Distância.

Esta Secretaria desenvolveu projetos voltados para a formação de professores, são eles, TV Escola é um canal de televisão que visa atualizar e capacitar professores da rede pública. O PROINFO Programa Nacional de Tecnologia Educacional promove o uso da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. O PROFORMAÇÃO Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, destina-se à professores sem formação específica que atuam no ensino fundamental e médio e EJA. PROINFANTIL realiza cursos para professores das creches e pré-escola. PRO-LETRAMENTO opera cursos para ampliar a aprendizagem da leitura, da matemática para professores das séries iniciais do ensino fundamental. PRO-LICENCIATURA e a UAB Universidade Aberta do Brasil (CERNY, 2009, p. 43-44). Para a autora, estas iniciativas por parte do governo federal se tornaram um espaço privilegiado de discussão que incentivaram a adesão e o funcionamento dos programas de capacitação profissional nas universidades brasileiras.

³ União Nacional dos Dirigentes em Educação (UNDIME) foi fundada em 1986. Seu objetivo é articular e mobilizar os dirigentes para defender a educação pública e de qualidade. Em parceria com o MEC, faz chegar aos municípios programas como o ProInfo e o Programa Banda Larga na Escola, entre outros. www.undime.org.br

A LDBEN/1996 estruturou a oferta de ensino superior para além das universidades presenciais, sendo considerada o marco regulatório da EaD no Brasil. Conforme afirma Cerny: “é importante lembrar que no ano de 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) regulamentou e oportunizou [...] o ensino superior no Brasil”.(CERNY, 2009, p.36).

No entender de Jaime Giolo, outro pesquisador brasileiro que se dedica a investigar os processos de formação de professores e considera em suas pesquisas os modelos de educação a distância, a LDB significa o “estatuto de maioria para a educação a distância”. (GIOLO, 2008, p. 1212).

A partir da regulamentação específica por parte do governo brasileiro para a formação de professores, a modalidade ancorou nas universidades públicas brasileiras em um processo recente, porém, com objetivos específicos. Da Lei de Diretrizes e Bases destaca-se o artigo 62, que preconiza a formação em nível superior para os professores em atuação na educação básica, tal dispositivo indica que se cumpra tal qualificação até o ano de 2006. A proliferação de cursos de formação inicial em licenciatura e pedagogia espalhou-se amplamente.

Os “marcos regulatórios” criados pelo governo federal esboçam a intenção de aliar tecnologias e formação. Pelas palavras de Raquel Goulart Barreto (2010) a criação da Secretaria de Educação a Distância em 1995; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; a Universidade Virtual Pública do Brasil em 1999; Grupo de Trabalho Interministerial, instituído pelo Decreto Presidencial de 20/10/2003, encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma; Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005; Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) em 2007; Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em 2009. (BARRETO, 2010). Essas iniciativas públicas consolidaram e favoreceram o desenvolvimento da EaD no país.

Em maio de 2004, o MEC através da Secretaria de Educação a Distância lançou o plano piloto para desenvolver o PROLICEN. O objetivo era ofertar vagas em cursos de licenciatura nas áreas de maior carência de professores para atuar na educação básica. (CERNY, 2009). O programa teve o objetivo de ofertar vagas para cursos de licenciatura através da EaD nas áreas de maior carência de professores formados para atuar na educação básica. Este programa foi substituído pela UAB.

Esses dois programas são distintos, mas eles possuem conexões entre si. No PROLICEN o acesso dos acadêmicos ocorria por adesão, e era destinado, exclusivamente para professores das redes públicas de ensino do país. No caso da UAB, o ingresso é preferencialmente para professores em atuação, no entanto, as vagas são disputadas por meio de vestibular, qualquer interessado pode se candidatar.

A UAB foi criada através do Decreto 5.800/2006, e possui o objetivo de desenvolver a EaD, de expandir e interiorizar a oferta de curso superior no Brasil. Os programas são ofertados através de polos de apoio presencial. Estes deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados para as atividades presenciais. Os convênios e acordos de cooperação entre as instituições serão firmados com o MEC que também coordenará a implantação e o acompanhamento bem como a supervisão e avaliação dos cursos ofertados pelo sistema UAB. Através de parcerias entre o MEC e universidades federais e estaduais, oferece cursos de extensão, graduação, e pós-graduação. (MEC; CAPES, 2013, online).

A UAB é um sistema integrado no que se refere a ofertas de cursos de graduação e especialização. A modalidade, por meio deste o sistema ganhou novo fôlego, pois foi encampada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A Lei 11502/2007 altera as competências e a estrutura organizacional da mesma. O edital 015/2010 – CAPES/DEP objetivou otimizar a gestão universitária, incrementar uma cultura acadêmica usando recursos tecnológicos, resgatando assim o papel da CAPES na formação de professores. A CAPES pretende também incentivar a integração e convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância. (Lei 11502 de 11/7/2007).

De acordo com o site da UAB, esta se sustenta em cinco eixos fundamentais, que são:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;

- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.

A UAB é considerada um sistema porque congrega as instituições de ensino superior funciona como articuladora entre essas e os governos estaduais e municipais com o objetivo de atender as demandas locais de educação superior. Tal articulação requer o funcionamento dos cursos através da criação de polos de apoio presencial. Esses são mantidos pelos municípios ou pelo estado em consonância com as regras da própria UAB. Assim, o polo de apoio presencial oferece a estrutura física e tecnológica para que os cursos possam se desenvolver a distância. Sua estrutura física destina-se aos seminários presenciais, mas também pode ser utilizada pelos acadêmicos para os encontros de grupos de estudos, para orientação acadêmica, prática de laboratório e pesquisa, para uso da biblioteca. É importante ressaltar, que as universidades brasileiras que adotam o referido sistema, possuem autonomia para implantá-lo considerando as características próprias do funcionamento de cada instituição. Ou seja, o regimento de cada instituição pública é observado e respeitado, quando esta adere à UAB, mesmo que hajam critérios preestabelecidos para operacionalizar a EaD a partir da UAB.

Em relação aos objetivos gerais da UAB esses são os que seguem, permite que o professor faça sua habilitação na cidade onde reside; habilita este a utilizar as ferramentas da EaD, fato que estimula a manter o uso em sala de aula. Este fator eleva o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais, pois seus professores possuem o domínio das tecnologias e estão sempre se atualizando. (MEC; CAPES, 2013, online).

Para que se efetivasse o vínculo de articulação entre as instituições superiores, foi criado o Fórum Nacional de Coordenadores da UAB, este é considerado um lugar de debates entre as universidades que adotam o sistema, como uma tentativa de consolidação do processo de funcionamento da modalidade.

A propósito da efetivação da UAB, consta que no âmbito nacional a criação do Fórum das Estatais foi realmente decisiva. Celso José da Costa, relator da comissão de avaliação do primeiro edital que objetivou implementar a UAB destacou que a intenção era de que esta funcionasse de uma forma equilibrada, no seguinte sentido, “pensamos em estruturar o Sistema Universidade Aberta como um contrapeso [...] evidente que certo momento político [...] funda as raízes de um processo, mas a garantia dele tem que

ser dada pela continuidade”. (ALBERTI; DURAN, 2014, p. 257). Para Costa, tal continuidade ocorreria através do Fórum Nacional de Coordenadores da UAB que passou a publicar suas metas e objetivos. Por meio da assessoria de imprensa do Fórum fez circular a seguinte nota:

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Hoje, o Sistema é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (MEC; CAPES, 2013, online).

Refletindo sobre a efetivação do processo de EaD no Brasil, Celso José da Costa mencionou que, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio da Silva, o Ministro da Educação Fernando Haddad convocou professores de universidades para discutir sobre educação e tecnologia. No intuito de mostrar que o Brasil necessitava encontrar saídas para avançar no crescimento, o ministro enumerou três gargalos a serem superados, que eram: a administração pública, a mobilidade urbana e a formação de professores para atuação no Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Costa, o primeiro curso da UAB, considerado como piloto, objetivou capacitar funcionários públicos de instituições como o Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal. Assim a UAB desenvolveu primeiro um projeto piloto para cursos de graduação em administração em parceria com o Banco do Brasil. Com a participação de dezoito universidades federais que ofereceram dez mil vagas para funcionários dessas estatais (CERNY, 2009).

Em relação a EaD destinada a formar professores, acessando o site da CAPES, pode-se encontrar a seguinte assertiva, “continuará a apoiar a formação de professores com a oferta de vagas não-presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação”.

O empenho da CAPES em efetivar a modalidade encontra amparo nas palavras do Coordenador Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos da Diretoria de Educação a Distância da CAPES, Jean Marc Georges Mutzig, em entrevista concedida para esta pesquisa afirmou que, “a UAB não é uma política pública, é um sistema que foi construído com a participação de 123 instituições federais, com o primeiro objetivo, o

de expandir a oferta de ensino superior mediante a modalidade a distância”. Na direção de confirmar o significado da efetivação da EaD, o Coordenador Geral continuou explicando que:

As nossas políticas mediante o Sistema UAB é de expandir a oferta de educação superior através da educação a distância, que a UAB chegue aonde a universidade não chega. Onde não tem campus universitário, ou onde tem demanda, mas a modalidade presencial não pode atender. Por exemplo, nas cidades grandes na periferia muitas vezes é difícil para um aluno acessar o campus da universidade, por causa do trânsito, das dificuldades. Ou alguém que trabalha e não tem condição de fazer um curso, por exemplo, de pedagogia presencial porque os horários não combinam, a única solução que ele tem é um curso a distância.

O governo brasileiro buscando acompanhar a ordem mundial criou incentivos para que se efetivasse a modalidade EaD no país. A promulgação da LDBEN/96 é considerada como a certidão de nascimento da modalidade no país, e a criação da UAB como uma viabilização da educação superior a distância, bem como a efetividade da modalidade na formação de professores.

A legislação brasileira apresenta muitos limites de funcionamento, de avaliação, de concretude das propostas que ficam ao nível de ideias. A EaD tentou se consolidar ao longo de algumas décadas no Brasil, surgiu, justamente, na esteira da discussão sobre a insuficiência de professores formados em licenciatura para atuar no ensino fundamental e médio.

Entre a promulgação da Lei até a retomada da proposta em formar professores através da EaD ocorreram momentos de estagnação. Desde 1996, percebe-se que a referida lei não alcançou seus objetivos. Tanto que, no ano de 2007, a Comissão Especial instituída pelo governo federal para verificar os motivos da percebida ausência de professores para o ensino médio, publicou seus resultados em um relatório intitulado “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais”, comparando a Argentina e o Chile no que se refere aos investimentos públicos por aluno, chegou à conclusão de que o Brasil ocupa a última posição em consideráveis três aspectos da questão: o desempenho estudantil, a frequência e permanência dos estudantes na escola, assim como o acesso ao ensino superior.

A ausência de professores para atender a demanda é apontada como fator preponderante que explica os déficits da educação no país. Aliado a isto, os baixos salários, os relatores destacam as razões para o que afirmaram, em primeiro lugar, a baixa remuneração e a percepção de que, nos dados pesquisados, um expressivo número

de profissionais encontra-se mais próximo da aposentadoria do que aqueles iniciando a carreira. Em segundo lugar, e justamente pela ausência de investimentos na formação, as universidades não atendem a demanda. Um levantamento realizado em trinta e oito países revelou que, no Brasil, o salário médio de um professor é dos menores. (CERNY, 2009).

Ainda assim, o salário dos professores da educação básica registrou ganhos acima da média nacional⁴ em relação aos demais profissionais de nível superior no país. Este fator diminui a distância entre esses dois grupos, os professores e os demais profissionais no mercado de trabalho no Brasil. Contudo, este avanço não registrou um maior interesse de pessoas em se tornar professor. O magistério continua sendo uma profissão desprestigiada. Apesar dos índices apontarem um aumento real do salário do professor, não indicam as condições de trabalho desses profissionais. A maior parte deles assume três empregos para conseguir uma situação salarial melhor, atuam uma média de 60 horas semanais, sendo que não conseguem se dedicar as atividades de uma forma adequada. Estes, entre outros fatores, contribuem para a decadência das condições de trabalho e também responde pelo desinteresse de novos adeptos ao ofício de professor.

No âmbito da formação profissional a LDBEN/96 e a EaD estão atreladas e consolidam-se por dentro de um discurso que vem sendo perscrutado pelos pesquisadores. Certas polaridades encontram vozes nos simpósios que reúne os especialistas da área educacional no Brasil sobre o tema EaD.

Durante a ANPED de 2007, a discussão girava em torno de “como considerar a educação a distância”. (ANDRADE, 2011). De um lado alguns a tratam como um recurso interessante e que pode trazer benefícios para o setor. Outras opiniões teciam críticas em especial refletidas a partir do modo como a modalidade foi apropriada pelo governo federal, visto que desqualifica o processo de ensino aprendizagem no campo da formação de professores. O relatório produzido durante a 37ª Reunião da ANPED⁵ em outubro de 2015 em Florianópolis – SC apresentou um levantamento das pesquisas sobre a temática educação a distância. Os trabalhos apresentados, fruto das pesquisas em desenvolvimento configurou-se com diferentes visões sobre os problemas e as tendências na modalidade. De uma lado a EaD surgiu como a solução para muitos

⁴ www.censodoibge/microdados. Acessado em junho de 2016.

⁵ www.37reuniao.anped.org.br. Acessado em junho de 2016.

problemas da educação, pois rompe as barreiras de espaço e tempo, promove a aprendizagem em rede, garante a democratização do acesso à educação superior, por outro lado, ocorrem críticas à um discurso determinista de que a utilização dos computadores na educação, os cursos online e o acesso as redes de comunicação seriam o sinônimo de inovação metodológica, como também de formação em massa, e porque não dizer, massificada. Tal situação reflete a representação da modalidade no cenário nacional, quando uma primeira tentativa de institucionalização decorrente da implementação de inúmeros projetos e programas iniciados pelo governo federal por meio da educação a distância. Da LDBEN/96 até a atualidade passaram-se 20 anos desde que uma legislação específica fomentou o funcionamento a EaD, porém, esta ainda não alçou uma condição institucional e não passou de significar um programa de formação.

Neste sentido, é interessante evidenciar as palavras de Luiz Fernando Gomes (2013) sobre a UAB, este afirmou que percebe incoerências em relação à legislação e a aplicação prática desta, pois não cumpre seus objetivos e, também depois de alguns anos de surgimento, não provocou um crescimento observável. Não se percebe avanços pedagógicos na modalidade. A principal crítica está no fato de que a tecnologia é meramente adaptada ao ensino – tanto presencial como a distância provocando pouca inovação e reflexão no que se refere às demandas contemporâneas. A EaD, pontua Gomes, não deve ser tratada como algo a parte. A efetividade da EaD nas instituições públicas ainda é desfavorável. Uma boa parcela crê que a formação através da modalidade possui um caráter emergencial e funciona como um supletivo.

Neste aspecto, Maria Luiza Belloni (1999) trouxe importantes reflexões para o campo, pois descreveu as possibilidades que a modalidade engendra sem perder de vista a crítica sobre a atribuição da tecnologia, fazendo entender para que serve tal discussão. Para esta autora, as características essenciais que determinam a qualidade de um curso operado pela EaD, atende necessariamente a uma concepção pedagógica sistêmica, ao que a autora define como global. Tais características envolvem o currículo, a participação dos professores na elaboração de materiais didáticos, a disponibilidade de outras forma de consultas por parte dos estudantes em links, hiperlinks, biblioteca virtual. Contudo, pontua a autora, nada disso funciona se o apoio aos cursistas não for efetivo e eficaz no processo de aprendizagem. Esta autora afirmou ser difícil pesquisar sobre o impacto que as tecnologias promovem na formação de professores. Os

“aspectos propriamente técnicos ou pedagógicos das experiências de uso educativo de tecnologias como a televisão, o computador, a telemática, ou mesmo o rádio, porque esbarramos sempre nas determinações econômicas e políticas”. (BELLONI, 1999, p. 125).

No processo de consolidação da EaD, novo fôlego e muitas críticas. O impacto do surgimento da formação de professores através da modalidade EaD foi notório. No Brasil, os pesquisadores revelaram em suas pesquisas publicadas em anais de eventos, em artigos em revistas especializadas, que tal iniciativa estava atribuída a uma política neoliberal própria da década de 1990. Um dos principais apontamentos dos referidos pesquisadores trata do sucateamento do ensino, visto que não é necessária a presença do professor em sala de aula, não são necessários investimentos em estruturas físicas, e a própria relação ensino aprendizagem denota aligeiramento na formação de profissionais da educação. Pelas palavras de alguns pesquisadores, conforme se pode atestar abaixo.

Maria Bernardete Gatti comentou que o surgimento da EaD foi censurado por vários desses grupos. Destacando que, “a necessidade de oferecer a professores em serviço uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais foi bem analisada por vários pesquisadores durante a década de 90”. (GATTI, 2005, p. 143).

Examinando as políticas públicas para a formação de professores, Helena Costa Lopes de Freitas comentou que:

Apesar da vasta produção de conhecimento na área sobre dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, que se esperava, pudesse ser apropriada pelas políticas públicas do governo Lula 2002-2005, o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional. (FREITAS, 2007, p. 1207).

A partir da gestão do presidente Lula, o governo federal apostou nessa modalidade para formar mais de 800 mil professores que atuavam na educação básica. Foi por esta iniciativa que se instituiu a UAB. No entender de Preti (2005), o objetivo era mudar as estatísticas educacionais o que não incluiu a implementação de uma política educacional onde a EaD passe a fazer parte do sistema educacional. De acordo com CERNY (2009), a UAB é um dos projetos mais significativos do governo Lula, pois viabilizou a educação superior a distância.

Esses apontamentos destacados e retirados de algumas referências sobre o tema são significativos, porque remontam os debates em torno do tema. Pode-se perceber que há movimento sobre o tema, que há interessados em entender, em construir uma narrativa plausível que lancem reflexões críticas sobre a modalidade no sentido de ampliar seu funcionamento e qualificar seus critérios. No entanto, não se denotam alterações significativas em torno da efetividade da modalidade. Por isso, a definição de um modelo de funcionamento de EaD partindo de critérios rigorosos se faz necessário e aponta para a consolidação da modalidade no cenário nacional. Neste sentido ao analisar as iniciativas avaliativas e de fiscalização que justificam tal expansão, Giolo (2010) pontuou os seguintes momentos de tensionamento, que são, o futuro da EaD no Brasil; a comparação entre público e privado; a questão da qualidade verificada quando se compara o público e o privado.

O pouco interesse do Brasil, despertado nos anos 1970 em investir na EaD parece persistir, todavia possui outro sentido. Na ocasião o conselheiro considerou inviável a implantação, pois precisava de um grande número de profissionais habilitados para lidar com a EaD. Na década passada o cenário era o seguinte, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato 1994-2002, os investimentos resumiram-se a gerar tecnologias e produtos educacionais para apoiar as salas de aula do ensino básico. O Ministro Cristóvão Buarque em 2003, ocupando a pasta criou metas para a EaD. Estas permaneceram direcionadas para as licenciaturas. Não se verificou discursos públicos por parte de Tarso Genro que assumiu o MEC em 2004. Mas foram lançados editais para a produção de materiais didáticos direcionados à oferta de licenciatura em caráter emergencial. (SARTORI e ROESLER, 2005).

O Ministro da Educação Fernando Haddad em 2009 publicou medidas reguladoras promovidas para fortalecer e resolver os principais problemas de funcionamento da modalidade. Explicou que o modelo de ensino a distância no Brasil não é 100% virtual, Haddad mencionou que o governo federal pretende exigir a criação de bibliotecas nos polos, assim como outras mediadas para garantir os 20% presencial obrigatórios para que a formação por meio da EaD ocorra com mais qualidade. Afirmou que o governo federal pretende seguir o modelo espanhol, onde uma parte da formação acontece a partir de sistemáticos encontros presenciais. (GIOLO, 2008).

Na atualidade, em entrevista coletiva⁶, o Ministro Aloizio Mercadante anunciou um plano para priorizar a formação dos professores. Durante a entrevista efetuou um diagnóstico da formação de professores e anunciou medidas para a criação de 105 mil vagas na rede federal. São professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Segundo o ministro Mercadante, a ideia é estimular a formação de quem já é professor e melhorar a qualidade do ensino público. O senso 2015 chamou a atenção do MEC, pois revelou que apenas 31,3% dos professores de física que estão em sala de aula, possuem formação na disciplina específica. Quanto aos professores de matemática o percentual sobe para 48,7%. As outras áreas: história, geografia, ciências, etc, não se aproximam desta defasagem. “Não vai faltar vaga para professor se formar no Brasil. Vai ser prioridade do MEC, não faltará vaga”, afirmou Mercadante. A partir do segundo semestre de 2016 serão ofertadas 20 mil vagas em universidades federais, 4 mil vagas nos institutos federais. 81 mil vagas através da UAB. O Ministro destacou a importância da modalidade EaD na formação de professores, pois estes não precisam se deslocar de suas cidades para frequentar o curso. Esses professores avaliou Mercadante, “são a prioridade da prioridade do governo federal”, tanto no ensino presencial como na modalidade a distância.

Os Ministros que lançaram plano de formação para professores através da EaD, não mencionam a institucionalização desta. Esses lampejos discursivos dão a ver a baixa legitimidade e a ausência do estado no controle dessas implantações. Formar profissionais pelas formas convencionais não atende as demandas sociais na atualidade. Passados alguns anos de experiências de instituições de ensino superior no país que adeririam a EaD e formaram profissionais em diversas áreas não transformou a modalidade em uma estrutura integrada e aplicada ao ensino que congregue ensino presencial e a distância. É notório que as dificuldades de deslocamento e as barreiras impostas à formação, isto impede que uma grande parte da população que vive em regiões interioranas e ainda está submetida ao ensino formal que não ultrapasse o ensino básico.

As instituições públicas brasileiras que passaram a operar com EaD foram estruturadas para funcionar com educação presencial. Aderir a modalidade a distância exige adaptações em seus funcionamentos. Não se percebe, no entanto, um

⁶ <http://portal.mec.gov.br>. Entrevista coletiva do Ministro da Educação em março de 2016. Acessado em março de 2016.

posicionamento propositivo por parte dos gestores federais no intuito de retirar da EaD a condição de subalternidade. A distância territorial brasileira é utilizada como argumento que remete ao avanço das tecnologias e seus benefícios democráticos à população, fato que corou a criação de um programa como a UAB, este surgiu com um símbolo, mas que ainda não alçou outro estatuto. (COSTA, 2012).

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A explosão e a expansão das formas de aprendizagem nos últimos anos levam a crer que a demanda de formação profissional não se limita a um enorme crescimento quantitativo, mas também sofre profundas alterações qualitativas. Nesta direção, o desafio da educação diz respeito às possibilidades que se constroem em torno dos personagens por ela envolvidos. Esses precisam se adaptar aos meios tecnológicos, pois fazem com que os profissionais revejam suas práticas docentes perante um espaço cultural no qual se acham imersas as novas gerações, impondo aos formadores, uma aproximação com as tecnologias da informação da comunicação. Os novos meios tecnológicos afetaram a sociedade no âmbito político e econômico e a educação, que não se diferencia dos demais sistemas sociais, precisa acompanhar essas mutações, fazendo-se atualizar na busca do seu desenvolvimento construindo um saber preparado para enfrentar as transformações culturais.

A convergência de ambos os campos, educação e cultura, mediados por suportes tecnológicos tem por mérito a difusão e construção de conhecimento. Sejam imperativos dos tempos atuais ou desafios impostos na formação profissional, as novas tecnologias de comunicação e informação como a informática exigem o aproveitamento das possibilidades que geram. Para além destas alterações que dizem respeito ao aspecto qualitativo, circunstâncias que os educadores necessitam observar, a demanda de formação é crescente. No aspecto quantitativo é cada vez maior o número de interessados em formação. Neste sentido, os “ensinados” como diz Pierre Lévy (1999), se veem diante do novo espaço de navegação transformado também como prática de aprendizagem. Pelas palavras do autor:

Não será possível aumentar o número de professores proporcionalmente a demanda de formação, que é em todos os países do mundo maior e cada vez mais diversa. [...] Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que

utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Audiovisual multimídia interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância repousando essencialmente em materiais escrito, tutorial por telefone, fax ou internet... Todas essas possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do ensinado, podem ser pensadas e já foram amplamente testadas e experimentadas. (LÉVY, 1999, p. 171).

As possibilidades técnicas indicam que processos de formação deverão se adequar a tal realidade tecnológica e cultural. A formação docente por meio das tecnologias são chances concretas de ampliar as atividades no ofício na direção de atender as necessidades dos estudantes na atualidade. Não negar o acesso aos estudantes, formá-los para além de uma disciplina, são objetivos desejáveis no cenário atual da educação, pois os qualifica para o uso de ferramentas e recursos disponíveis.

O tema que versa sobre formação de professores avançou bastante nas últimas décadas. São diversos os países que se ocupam de pesquisar e publicar seus resultados. Portugal, Espanha, França, Canadá e Estados Unidos, por exemplo, influenciam as produções acadêmicas no Brasil. Na atualidade o campo de atuação na formação docente é amplo. A literatura verificada sobre o tema apontou que a criação da Escola Normal foi decisiva na institucionalização da profissão de professor. Isto porque até o século XIX a docência não significava exatamente uma profissão, mas sim uma atividade que pessoas adultas desempenhavam para ensinar outras pessoas a ler e escrever. (NÓVOA, 1999).

O discurso sobre a necessidade de atualização nos processos de formação surgiu a partir do modelo fordista, desenvolvido especialmente depois da segunda Guerra Mundial e posto em operação para atender o desenvolvimento de formação profissional em massa, exigiu uma adaptação na preparação dos cidadãos, o que levou a certa emergência no mundo do trabalho. Como salienta Oreste Preti (2005, p. 16), “na educação esse modelo, a partir da década de 1970 [...] imprimirá aos processos pedagógicos [...] uma pedagogia tecnicista”. Tal discussão fomentada nas políticas públicas ampara-se no sentido da reprodução, indicando a necessidade de trabalhadores especializados em determinados setores do processo de produção brasileiro.

Da década de 1980 em diante, especialmente agravada pela crise da década de 1990 foi necessário desenvolver uma produção mais rentável com custos mais baixos. Entrou em cena o modelo japonês, conhecido como toyotismo, que introduziu novas

tecnologias na produção e na comunicação. A globalização anunciou que aquelas tecnologias agora renovadas, tornariam os produtos mais acessíveis, mais competitivos, fazendo surgir um trabalhador afinado com a visão da empresa onde estivesse inserido. O modelo pós-fordista acrescentou um ingrediente novo, a esperada coparticipação do trabalhador, levando-o a se tornar também responsável pelo processo de produção em todas as escalas. Tal flexibilidade exigiu novo modo de formação. Em outras palavras, tornou-se necessário redesenhar a escola para atender novas demandas da formação de cidadãos. Considerar o fenômeno da globalização com seus reflexos significa levar em conta as noções de tempo e espaço, pois estas afetam as formas de ser e estar no mundo. Muito embora os efeitos da globalização pertençam mais ao âmbito econômico, eles também influenciam os aspectos culturais e sociais e, por essa razão a formação de professores é atravessada por essas alterações na sociedade. (ALONSO, 2013).

A massificação da educação pela inserção de tecnologias da comunicação que pretende qualificar para o mercado de trabalho grande número de pessoas em tempo recorde; assim como a maior flexibilidade de acesso e de tempo dedicado aos estudos está diretamente atrelada às novas exigências sociais, econômicas e políticas, requerendo dos trabalhadores uma postura que indique interesse em investir na formação continuada, em serviço e ao longo da vida. (PRETI, 2005, p. 17-20). Esta ênfase parte de um projeto político engendrado pelo Banco Mundial, cujo objetivo é minimizar custos e ampliar os benefícios com a inserção das tecnologias da sociedade globalizada. No entanto, é este mesmo cenário que se refere a uma imersão das gerações no universo tecnológico, que impõe alterações na sociedade e exige reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico. As tecnologias produzem contextos para além da escola. Para tanto, é necessário produzir uma reflexão crítica de forma a verificar se as possibilidades da formação de professores através da EaD, ocasionam alterações na maneira de ser e de atuar na docência.

Formação é um movimento que impõe uma busca de autoria coletiva perpassados por modelos constituídos pelas universidades. A partir do espaço escolar transformado e atualizado por novas formas de vivências sociais, esses profissionais realizam, partindo de elaborações próprias, suas concepções de aprendizagem estabelecendo relações com o novo. Como uma maneira nova de adquirir conhecimento, as TICs proporcionam o desenvolvimento de uma forma inovadora de constituir reflexões criativas sobre a própria aprendizagem. De acordo com Silvia Regina Viel

(2011), “no processo de trabalho e produção da cultura [...] face à sua função social, a educação e o trabalho docente passaram a ser fundamental a formação do profissional num mundo informatizado e globalizado”. (VIEL, 2011, p. 23).

As limitações e insuficiências presentes nos modelos de formação motivaram pesquisas. A essas outras preocupações foram adicionadas. A partir da década de 1990 com a inserção das tecnologias recomendadas, já a partir da LDB, como um fator preponderante e indispensável na formação de professores, novas questões e desafios surgiram.

No âmbito da educação a distância, em primeiro lugar é imprescindível ter em mente a não transição dos problemas que despontam no contexto do ensino presencial como se fossem os mesmos que pertencem a EaD. Neste sentido, Alonso (2005) destaca ser importante compreender os fundamentos da modalidade em suas especificidades e sua relação com o ensino e a aprendizagem.

Notadamente o postulado teórico no âmbito da EaD, presente na literatura internacional, sofreu adaptações para ser operado no Brasil. De um modo geral, a modalidade oferece a possibilidade de rompimento com o tempo e espaço no processo de aprendizagem. Pode ocorrer em ambientes que estão para além de uma sala de aula. Assim, o estudante vinculado a um processo de aprendizagem pela EaD desenvolve sua autonomia. (ALONSO, 2005; NEDER, 2005; BELLONI, 1999). Sendo assim, a formação pela EaD pressupõe certa flexibilidade de ação. Tal flexibilidade pode levar em conta as múltiplas esferas do conhecimento e os vários saberes que constituem os sujeitos. Estes apontamentos indicam considerar que, independente da modalidade, os reflexos de uma educação crítica e emancipadora convergem para a legitimação da formação, quer seja pelo modelo presencial ou pela EaD.

Notadamente, a formação de professores a partir da EaD quando submetidas apenas às tecnologias sofreu críticas. Neste cenário, Belloni (1999, p. 124) afirma que, “as políticas públicas no setor tem um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador”. Ao concordar com os apontamentos de Belloni (1999) quando afirma que tecnologias devem ser utilizadas na direção de um conjunto crítico, e não apenas como recursos e ou ferramentas que animam a atividade docente, pretende-se refletir sobre o acesso aos sistemas de formação, fundados a partir da LDB e propalados pela CAPES, não apenas como uma alusão ou evidência ao que se tem disponível no mundo contemporâneo, como se um deslumbramento sobre o mundo no qual se está inserido obrigue a aderir ao

modelo simplesmente. Mas sim, analisar tal implantação na direção de alcançar qualidade na formação de professores. Neste sentido, se pode refletir sobre o risco de aderir à EaD para formar professores mais rápido. Mais adequado e significativo é propor um curso de formação que venha a amenizar a dicotomia entre o curso presencial e o curso a distância, evidenciado pelas questões que surgem dos seus processos avaliativos, porque poderá indicar as formas de avançar na formação.

O uso das tecnologias exerce um papel importante na sociedade. A EaD atrelada as ferramentas disponíveis no âmbito das TICs proporciona acessibilidade por parte dos professores em formação visando contribuir para a valorização da construção coletiva do conhecimento, trocas de experiências e aprendizagem dialógicas e dinâmicas. Este processo de formação proporciona ao longo do curso de formação uma dimensão de capacitação favorecendo a integração e a convergência entre o ensino presencial e a distância, como também promove o compartilhamento do conhecimento e a cooperação entre as esferas envolvidas no processo de implantação da educação a distância.

Por este sentido, novamente recorrendo à Belloni (1999) quando argumenta que o que caracteriza um bom curso a distância é, o seu projeto pedagógico e o seu alcance global. Por globalidade a autora entende a maneira como o currículo é construído, a efetiva participação dos professores nestas escolhas, a produção e elaboração de materiais didáticos, a disponibilidade de outras fontes de consultas o apoio efetivo aos acadêmicos durante o curso, as avaliações coerentes e consistentes. É imprescindível entender a serviço do que estão as tecnologias em utilização no curso, para saber entender e “problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos”. (BELLONI, 1999, p. 61). Ou seja, incluir a formação de professores através da EaD, significa levar em conta um horizonte de expectativas em que, apropriar-se das tecnologias não signifique mera ferramenta, mas como uma possibilidade concreta na utilização escolar. Nesta direção é importante proferir que, a formação de professores pela EaD deve conter o seguinte princípio, apenas constitui-se de um novo ingrediente, a distância física, mas não deve estar apartada, ou melhor, distanciada do processo de formação que vise qualidade da educação.

Em um programa de formação através da EaD é necessário considerar a interação, a aprendizagem colaborativa, a auto aprendizagem e a comunicação entre os professores e os acadêmicos. Nessa modalidade são superadas as barreiras do tempo e de espaço que vencem a distância, pois são abonados pela presença virtual visto que

esta é garantida pelo ciberespaço Lévy (1999). Esta percepção relaciona-se a reciprocidade de sujeitos envolvidos em processos de formação, ou seja, essas atribuições tornam-se um compromisso com a qualidade. É fundamental ir além da técnica, ou da simples aplicação tecnológica, na concepção de ensinar e de aprender. Quando a formação pela EaD promover tal autonomia e efetivar a aprendizagem colaborativa, passará a valorizar o aprendiz, tornando-o protagonista da sua formação, minimizando a separação entre teoria e prática pois, ir além da técnica significa atualizar a ação de formação considerando os aspectos humanos envolvidos. Porém, é necessário investir em acompanhamento dos cursos, é importante que sejam promovidos mais diálogos entre os pesquisadores da área, pois “é urgente a ruptura das políticas públicas da formação, pautadas na racionalidade técnica e na lógica do mercado”. (VIEL, 2011, p.27). A qualidade dos cursos não se aliam as reais necessidades da escola e do ofício docente. Esses são pressupostos apartados também.

Já se vão 20 anos desde a promulgação da LDB que preconizou a inserção das tecnologias na formação, todavia, tal determinação não significou uma utilização satisfatória no ensino e na aprendizagem. Recursos federais ocorrem ao nível de disponibilizar computadores, instalação de laboratórios, liberação de recursos financeiros para aquisição de sistemas entre outros. Isto não significou instituir capacitação efetiva aos profissionais da educação. A crítica a uma aplicação por meio das técnicas e incentivada a partir de legislações específicas e de decretos também não escapou à observação de Giolo (2008), que comentou, “o poder público ainda não discutiu seriamente a questão central que está implicada na expansão da educação a distância: a formação de professores”. (GIOLO, 2008, p.1224).

A formação de professores pelo modelo presencial é igualmente alvo de críticas. Tomando por base as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, as reformas são emblemáticas, pois significam a elaboração das matrizes curriculares e seus significados para a sociedade. Por outro lado, as Diretrizes que constituem os cursos de graduação foram desenvolvidas a partir de pesquisas científicas na área a qual cada uma pertence. Tais circunstâncias geram certas dicotomias verificadas entre o que se aprende na escola, e o que os acadêmicos aprendem na universidade. No entender de Helena Costa Lopes Freitas (1999), esta forma de organização separada da pesquisa resultou em um formato técnico e instrumental. A proposição que objetiva superar essas diferenças, ocorre a partir da construção de uma base comum nacional, que concentre os

princípios norteadores e que envolvam uma formação consistente em termos teórico e interdisciplinar. Sugere unidade entre teoria e prática, gestão democrática, bem como a formação inicial articulada à formação continuada. (FREITAS, 1999, p. 17-44).

Estas diversidades de ideias desenvolvidas pelos pesquisadores, propondo uma renovação nas Diretrizes atende aos pressupostos específicos da atuação profissional. É necessário considerar que uma diversificação de propostas amplia o debate, isto é importante. Porém, esses mesmos especialistas que participam das comissões oficiais não conhecem, ou melhor, não atuam na educação básica. Suas reflexões se dão no âmbito da pesquisa sobre a escola e seus dilemas. Neste sentido, aquela pontuada dicotomia entre o saber teórico e o saber prático presente na escrita oficial das Diretrizes, fica evidenciado também nas propostas dos pesquisadores. A importância do conhecimento acadêmico se sobressai em detrimento ao conhecimento didático pedagógico.

Considera-se que a formação do professor como um movimento em permanente debate, em constata alteração para que esteja submetido a uma preparação profissional para a docência e que isto contribua para a construção de uma identidade do professor. Sendo que esta, a identidade, se torne fortalecida e que venha a debater uma base comum nacional, norteadora de todas as licenciaturas. Para tanto, é interessante lembrar com Nóvoa (1999), que diz, sem adequada formação de professores não ocorre uma reformulação na educação, nem mesmo inovação pedagógica que garanta um ensino de qualidade.

Para além das Diretrizes, os pesquisadores que publicam sobre o tema a formação de professores, consideram certas noções de complexidade. Assim, o saber docente é constituído por conhecimentos de outros domínios além do específico da área em que o professor se formou na graduação. O saber docente é aquele que compreende as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar, e aqueles que ensinam sob uma nova ótica, ou seja, mediadas e circunstanciadas por saberes práticos que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissional.

Maurice Tardif (2010) considera saber docente como plural e estratégico. Este se constitui como um amálgama entre formação profissional e as disciplinas, os currículos e pelas experiências. O saber não é um predicado, comenta o autor, é uma construção social produzida a partir da racionalidade concreta, por deliberações, motivações,

escolhas e decisões, tudo é saber. Toda a prática discursiva, toda vida humana, toda produção simbólica, como também os hábitos, as emoções, as opiniões, as personalidades, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana. Na concepção de Tardif (2010), ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça a todo mundo, pois ninguém sabe, cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber.

Ainda que seja esta a opinião de Tardif (2010), o autor salienta também que é possível propor uma definição do saber, que embora não seja aceita por todos, possua certa validade. O saber docente é desenvolvido em processos interativos que envolvem um grupo de estudantes com o professor em um determinado espaço escolar, onde se considera o contexto histórico-cultural e social. A formação do professor é marcada por aspectos sociais que variam no tempo e no espaço. Os estudantes atualizam, no ambiente escolar, suas experiências pessoais. Essas interações na educação ocorrem atravessadas pelos currículos, pelo que se espera que os estudantes aprendam. Cada um desses aspectos são abordados de formas diferentes. Refletir sobre a formação de professores significa considerar tais complexidades produzidas nos processos de produção do conhecimento. Assim, o saber docente supera a relação linear mecânica entre conhecimento técnico científico e a prática de sala de aula, negando a noção de simplificação da atividade docente como se esta fosse um mero instrumento de transmissão de saberes que são produzidos por outros. No dizer de Tardif (2010), “aprender é conhecer [...] conhecer fazendo”. (TARDIF, 2010, p. 271). Quando estão em seus fazeres práticos no ensino formal, os professores compartilham seus conhecimentos com os estudantes a partir de situações cotidianas, dividem entre si um saber que mistura conhecimentos teóricos produzidos pela universidade, com sua experiência no ofício de professor. É por essas razões que o autor em questão valorizou uma diversidade de saberes, em detrimento de uma formação dominada por conteúdos disciplinares. Estas noções são concebidas sem nenhuma relação com a realidade escolar.

A formação então requer domínio dos saberes da docência; a inter-relação entre teoria e prática durante todo o processo; a autonomia na perspectiva de que o professor é o responsável pelo desenvolvimento e melhoria do seu trabalho. Estes aspectos constituem a identidade do professor como um pesquisador. Como aponta Ilma Passos Alencastro Veiga (2002), um aspecto central na formação de professor é atividade de

pesquisa. Sem pesquisa, “resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos”. (VEIGA, 2002, p. 80).

No aspecto das carências formativas para a docência, no Brasil pontuam-se reflexões recorrentes. Maria Bernardete Gatti afirma que, “inúmeros países vêm desenvolvendo políticas de ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo dos formadores, ou seja, os professores que são os personagens centrais na disseminação do conhecimento”. (GATTI, 1997, p.3). Além deste aspecto, localizam-se carências no estado da arte das pesquisas em ciências da educação. Como apontou Luciane de Sá Andrade (2011), no que se referem aos procedimentos epistemológicos das pesquisas, poucos são os que consideram os saberes docentes legitimados e mobilizados a partir das experiências dos professores. Isto é, revelam-se pesquisas, publicam-se resultados que pouco reflete a ação do professor no âmbito da formação, como também no âmbito da sua atuação profissional.

Assim, pode-se afirmar que o modelo aplicacionista perdura, este significa oferecer um conjunto de teorias e ideias para que os professores apliquem em sala de aula. Primeiro os formandos adquirem conhecimentos e depois fazem a aplicação prática através do estágio, para posteriormente acessarem o campo profissional. Este método de formação está alicerçado na formação disciplinar e não parte da realidade do trabalho docente. A disciplinarização organiza o conhecimento, mas desconsidera a atitude do acadêmico frente a determinado conhecimento.

Especificamente sobre a formação de professores de história, o modelo aplicacionista é também conhecido como três mais um. Recomenda que, durante três anos os graduandos do curso de licenciatura em história cursem as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, para em seguida, acessarem as disciplinas obrigatórias da área pedagógica. Isto provocou uma generalização entre os cursos de graduação em história. Uma noção de que para ser professor, basta dominar os conteúdos do ensino de história e os conteúdos da teoria da história. A crítica a esta concepção foi amplamente debatida nos anos 1990, pois não considerou a diversidade e complexidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, esta ainda persiste como norteador na preparação dos professores de história no Brasil. O saber docente, considerado como um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida dos sujeitos, não pode permanecer submetido a atividade docente vinculada a uma simples transmissão de conteúdos, pois múltiplos são

os saberes e valores desenvolvidos no interior do sistema escolar. Em sendo assim, se percebe um significativo aumento da exigência em relação ao professor sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação. Tal descompasso contribuiu para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando uma crise de identidade. (FONSECA, 2003).

Vários movimentos foram percebidos nos últimos anos do século XX, no sentido de repensar a educação básica e a valorização dos profissionais ligados a esta área de formação. Destacam-se as concepções que são defendidas em entidades como Anpae, Anped, Anpuh e Anfope, que defendem a concepção da pesquisa como princípio formativo e, portanto, deve ser conduzida como eixo da formação profissional.

O documento que define as diretrizes para a formação em nível superior, os cursos de licenciatura, considera como princípio para uma formação inicial e continuada uma sólida formação teórica e interdisciplinar, articulação entre teoria e prática, trabalho em equipe, gestão democrática, compromisso social e valorização profissional da educação, avaliação e regulação dos cursos de formação. (MEC, 2015). Em decorrência desses movimentos, e considerando a complexidade do campo de formação, torna-se importante salientar que a concepção dos cursos específicos destinados à profissionais para atuar na educação básica passam por renovações visando a superação da concepção aplicacionista. Os saberes sociais, os experienciais, os curriculares, os históricos e historiográficos, ou seja, aqueles constituídos no cotidiano escolar e adquiridos na prática escolar confirmam a afirmação de que os professores se formam a partir de sua experiência pessoal como também na sua trajetória profissional. As múltiplas possibilidades que se apresentam no dia a dia escolar reconfiguram, com dinâmicas próprias, a relação dos sujeitos na constituição de seus saberes e práticas.

Entre os profissionais na área de História, foram produzidos debates em defesa de um processo de formação que almejava renovar o ensino de história. Eram articuladas propostas de formação de professor pesquisador capaz de assumir o ensino a partir de investigações e reflexões do seu entorno. A partir da década de 1980, com o movimento de redemocratização do país, surgiram propostas significativas que contemplavam o debate historiográfico. A estas foram adicionadas novas propostas nos anos 1990, como já se afirmou acima. Todavia, essas não se tornaram grandes avanços na prática do ensino de história nas salas de aula. O desejo era de qualificar o conjunto de professores em atuação na educação básica, que assumissem certo protagonismo no

processo de ensinar história. Essas mudanças passaram a exigir uma formação menos passiva. Isto é, um professor melhor preparado para as exigências do cotidiano escolar do que apenas um reproduzidor do saber estabelecido.

Do ponto de partida das políticas norteadoras que se aplicam à formação inicial, o profissional de história deve ser habilitado para atuar em vários campos e preparado para as atividades de pesquisa e ensino que envolva o conhecimento histórico. Este deve conter amplo domínio do campo de atuação e apto a sua difusão e produção. Para tanto, é imprescindível sua familiarização com estes âmbitos no desenvolvimento da sua ação profissional. A ideia de competência veicula-se ao documento das Diretrizes para a Formação do Professor da Educação Básica atrelada ao mundo do trabalho, ignorando a noção de complexidade. (MEC, 2006). Um documento produzido pela ANPUH questionou uma formação tendo por base a produtividade. Apontou os problemas relativos a verificar a formação de professores pautada no mensurável e controlada a partir de uma estrutura de avaliações que não prioriza o processo de aprendizagem.

A formação de professores se insere nos dilemas políticos e pedagógicos que envolvem os historiadores, os professores, os sindicatos, as associações científicas onde se localizam os debates teóricos e políticos. No entanto, mesmo admitindo que a formação se processa ao longo da experiência profissional, “é, sobretudo, na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”. (FONSECA, 2001, p. 1). Conforme nos mostra esta autora, as últimas décadas do século XX predominou o modelo que combinou licenciaturas curtas e plenas separadas na formação em bacharel. O debate produzido nos anos 1980 inseriu a defesa de uma outra formação que cotejasse a formação do professor pesquisador. Ou seja, a formação de professor de história como um produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como uma descoberta. Este debate ainda está valendo, pois não alçou seus objetivos.

No entanto, as inúmeras mudanças ocorridas na passagem dos séculos, tais como: a nova ordem mundial; a revolução tecnológica; o esfacelamento de instituições; novos paradigmas impuseram novas exigências para a educação. E o ensino de história passou a preocupar-se em estudar e explicar as ações humanas no tempo, aprofundando sua especificidade. Múltiplas são as interpretações sobre fatos, pessoas e ideias, pois diferentes são os interesses, valores e concepções de quem a elabora. A história,

entendida como teoria e prática social, é constantemente construída por sujeitos diferenciados, em várias dimensões do social.

Mas é necessário ter em mente que boa parte dos professores que atuam na formação de professores, pertence ao modelo aplicacionista, isto é, foram formados dentro desse princípio. Nos cursos de licenciatura, a docência se torna um apêndice no processo de formação do professor. Este processo dificulta a construção de uma identidade docente, o que provoca certos desprestígios. Os acadêmicos se tornam meros reprodutores de conhecimentos que são “autorizados”, por assim dizer, pelo conhecimento produzido.

Os problemas verificados na educação presencial com um modelo aplicacionista, como o fato dos acadêmicos não contarem com uma assistência constante de orientação, poderão se tornar mais graves na EaD. As Diretrizes anunciam uma preocupação com a formação de “alto nível” (MEC, 2001, p. 9), do mesmo jeito que aposta na formação que pode se tornar aligeirada. A formação, não importa a modalidade, deve conter em seus parâmetros critérios bem definidos. A construção do conhecimento é um deles. É necessário dimensionar este desafio na EaD e, que poderão ser melhor analisados partindo de casos concretos.

Assim sendo, o PROLICEN continuado pela UAB são programas constituídos no momento em que a EaD ganhou força no país. A articulação entre as tecnologias e o campo da formação de professores, a partir da implantação da modalidade, denota a direção das políticas públicas para a educação no Brasil.

Verificar essas complexidades é um dos objetivos da presente pesquisa, cujos detalhamentos sobre a implantação dos referidos programas estão presentes no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A EXPERIÊNCIA DE FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA COM EaD NA UEPG

Este capítulo inicia mostrando o contexto do surgimento da EaD na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Posteriormente, empenho-me a apresentar o campo objetivo de investigação, o Curso de Licenciatura em História ofertado pela modalidade EaD. Utilizei os documentos produzidos pelo Nutead – Núcleo de Educação a Distância/UEPG, cujo objetivo é oferecer um roteiro com os critérios de funcionamento para os participantes. A partir de então, procuro confrontar o conteúdo dos documentos com as narrativas dos envolvidos na implantação do curso. Ou seja, analisar as referências encontradas nos documentos em comparação aos relatos dos participantes, tanto no programa PROLICEN como na UAB.

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEPG

Em 1995, o governo do Estado do Paraná havia criado, através da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, a Agência de Educação Tecnológica – AGTEC, o objetivo era oferecer cursos de pós-graduação a partir de parcerias com instituições públicas e privadas. Foram disponibilizados os cursos de pós-graduação em: Engenharia e Segurança do Trabalho; Informática, que se chamava Curso Sequencial de Informática Empresarial, atualmente conhecido como Tecnólogo; e Curso de Especialização em Inclusão Educacional. Este último era destinado à formação continuada de professores da rede pública estadual do Paraná. Esses cursos combinavam atividades presenciais e semipresenciais, utilizando, pela primeira vez, metodologias da EaD. Para que fossem operacionalizados, constituiu-se uma parceria entre a Universidade Eletrônica do Paraná – UEP, uma fundação de direito privado (MERHY, 2002) criada em dezembro de 2001, e a UEPG. Não obstante, essas instituições

aproximaram-se por intermédio da SETI, isto, de acordo com os gestores envolvidos representava a garantia de que a proposta seria bem sucedida.

No campo da formação de professores, até o ano 2000, os indicadores nacionais apontavam que, no estado do Paraná, vinte e sete mil professores não possuíam graduação, esses atuavam nas séries iniciais e na educação infantil. (Relatório “Perfil do Magistério da Educação Básica, publicado pelo MEC em 1997 apud BRANDT et al., 2002, p. 20). O primeiro curso para atender esta demanda se chamava, Normal Superior com Mídias Interativas e pretendia ofertar uma primeira graduação a partir de metodologias diferente do tradicional. Procurava também atender ao indicativo de inovação tecnológica, buscando cumprir com as exigências quantitativas e qualitativas nacionais em termos de formação de professores, assim manter-se aliada aos novos modelos de formação, apontados pela LDBEN/96, já discutido no capítulo anterior.

O currículo do curso deveria incluir características da EaD no sentido de combinar atividades presenciais e atividades online, assegurar o embasamento acadêmico científico utilizando as metodologias caracterizadas pela EaD. Os principais objetivos nomeados no projeto do curso eram: favorecer a atuação dos professores e promover a habilitação específica, cumprir com a responsabilidade social da universidade no que tange a formação de professores em nível superior, incluir formas alternativas e inovadoras de formação, favorecer a experiência, bem como a avaliação do mesmo pela comunidade acadêmica. (BRANDT et al., 2002, p. 24).

O livro Curso Normal Superior com Mídias Interativas: um projeto inovador para a formação de professores, publicado pela editora da UEPG em 2002, é o sintetizador da proposta. Este apresenta as motivações dos gestores da UEPG, demonstra a maneira como ele funcionou, como também justifica as razões e necessidades profissionais da época, conforme se pode atestar abaixo:

Do ensino presencial, o espaço curricular utiliza-se ambientes físicos, com definição de horários e controle de frequência, e, da modalidade educação a distância várias formas de estudo e estratégias educativas que não consideram a tradicional e contígua proximidade física de docentes e alunos, mas que garantem interação e interatividade entre os participantes através de diferentes mídias. (BRANDT et al., 2002, p. 25).

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas, para seu funcionamento, exigiu a articulação com uma instituição cuja estrutura formal de funcionamento pudesse garantir a certificação aos participantes. Foi por essa razão que a UEPG

assumiu a operacionalidade do curso, viabilizando a estrutura logística e pedagógica. Para além do exposto, seus gestores destacavam que “desde a promulgação da LDBEN, a UEPG vem estudando a possibilidade de ofertar educação a distância”. (BRANDT et al., 2002, p. 29). Assim, o interesse em oferecer o curso ocorreu em parte pelas possibilidades presentes na legislação, por outro lado pelas potencialidades verificadas na nova modalidade de educação, pois se apresentava como uma alternativa viável com baixos custos, fato que favorecia a expansão da educação superior no estado do Paraná.

Com o objetivo de oferecer mais possibilidades de formação para maior número de pessoas interessadas, as autoras afirmam que, “a UEPG está convicta de que a educação a distância é uma das alternativas viáveis para a realidade atual brasileira”. Demonstram a importância da universidade no cenário estadual destacando que a referida instituição possuía naquele momento, “33 cursos de graduação, sendo 10 licenciaturas, que cobrem quase todas as áreas da educação básica”. (BRANDT et al., 2002, p. 23).

Ainda justificando o ingresso da universidade neste novo modelo de educação, as autoras referem-se ao contexto da sociedade atual envolvida por novas formas de construção e divulgação do conhecimento, relacionadas ao cenário de globalização econômica e mundialização da cultura. Desta forma, segundo as autoras, a UEPG estaria contribuindo com a sociedade pela validação de conhecimentos construídos para atender as “áreas de educação, saúde, meio ambiente, gestão, agricultura, indústria, comércio e cooperação internacional”. Essas áreas são de grande retorno social, pelo fato de denotarem “saberes específicos e transdisciplinares, devendo assim receber os investimentos prioritários”. (BRANDT et al., 2002, p. 19-20).

Por ocasião do lançamento do Curso Normal Superior, o reitor da UEPG destacou que o século XXI obriga as instituições a “abandonar velhos padrões de modo a fazer frente a novos tempos”. (BRANDT et al., 2002, p. 13). Para Roberto Frederico Merhy:

A realidade virtual está modificando as formas de aprender/ensinar/pesquisar, possibilitando a qualquer cidadão do mundo o acesso imediato a um volume fabuloso de informações. Por outro lado, a distância entre os que podem e sabem informar-se e os que não têm acesso à informação acentua-se cada vez mais. (BRANDT et al., 2002, p. 14).

Referindo-se a UNESCO o citado reitor teceu considerações sobre as características fundamentais do ensino superior naquele quadrante. Mencionou a

expansão de cursos para formar professores cuja quantidade deveria superar as necessidades em termos de número de alunos inscritos para concluir o ensino básico. Destacou as diferenças gritantes no território brasileiro, no que se referia à oferta de vagas sempre privilegiando o Sudeste do país. Sendo assim, o número de vagas revelava-se insuficiente para atender as demandas do contexto brasileiro daquela época. Afirmava que as formas tradicionais de ensino e aprendizagem vinham sendo superadas pelas novas tecnologias e contribuíam para o avanço da ciência, fato que abrangia a formação acadêmica. Nas palavras do reitor, “a expansão da educação nos moldes tradicionais está se tornando economicamente inviável”. (BRANDT et al., 2002, p. 15).

As soluções mais eficazes na socialização do conhecimento, pontuava o reitor, colocaria a EaD como uma possibilidade capaz de atender um grande número de interessados, sendo que tal solução já se encontrava em operação em diversos países, inclusive na Europa, onde o contingente populacional é inferior e mais instruído em relação ao que ocorre no Brasil. Tal pensamento pode ser associado ao da coordenadora do Nutead quando afirmou que: “alternativa para vários países do mundo, mas especialmente para o Brasil, que é territorialmente tão grande e educacionalmente carente”. Voltando ao discurso do reitor, o mesmo remete a algumas instituições de ensino superior públicas no Brasil, como a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Paraná, pois estas já ofertavam cursos de formação de professores através da modalidade EaD. Na condição de gestor da UEPG, pretendia equipará-la com as citadas instituições nacionais brasileiras preparando-a para se adaptar às novas metodologias empregadas na formação e enfrentar o novo paradigma pedagógico em desenvolvimento no país. Assim, Merhy afirmou que, “ao criar o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, a UEPG encontrou uma forma inteligente e arrojada de atender as exigências quantitativas e qualitativas nacionais em termos de formação de professores”. (BRANDT et al., 2002, p. 17-25).

No sentido de dimensionar o avanço da EaD no cenário nacional pode-se recorrer ao discurso do Ministro da Educação, Fernando Haddad, que no ano de 2009 comentou que os elementos estruturantes da agenda educacional no Brasil refere-se às inovações tecnológicas e metodológicas que estejam voltadas para a qualidade da educação. Ele considerou que face ao dimensionamento territorial do país bem como

sua população distribuída em cerca de 5 mil municípios, a EaD se apresenta como uma alternativa real de interiorização para a formação profissional. (LITTO, 2009, p. 11).

A coordenadora pedagógica do Nutead, Cleide Aparecida Farias Rodrigues, participou do novo formato que se anunciava na UPEG. Em entrevista concedida para esta pesquisa, afirmou que “[...] a promessa que a SETI proporcionaria não só recursos físicos, materiais e tecnológicos, mas também capacitação para os envolvidos”, esta afirmação refere-se a proposta da SETI em relação aos atrativos do projeto para a formação docente no estado. Esses fatores atraíram a atenção dos gestores da universidade e, naquele princípio, alguns profissionais aderiram ao projeto que prometia inovação tecnológica, mas que indicava alterações significativas na demanda universitária.

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas significava formação para professores de sala de aula que ainda não tinham graduação, o curso superior de Pedagogia era a carência daquele momento, então se formaram milhares de professores através dele. Neste curso, a UEPG atendia entre sete e oito município e em cada um deles havia cerca de 26 salas de aulas. Por turma chegava a atender por volta de 8 mil alunos, afirmou a professora Rosana Nadal de Arruda Moura. Ao lembrar a maneira como ingressou na EaD, esta comentou que já atuava na instituição há 30 anos quando se viu envolvida pela modalidade e que também sentiu necessidade de ampliar seus conhecimentos em educação e tecnologia, por isso se motivou a ingressar na proposta de EaD na instituição.

No início eu hostilizei. Eu dizia que não iria dar certo, o uso do computador, o uso da internet (...) no começo me assustou bastante. Eu gosto muito do que eu faço, eu imaginei que, de repente eu deveria avançar um pouco neste sentido para continuar fazendo o que eu gosto, e disso dependia eu aprender com as tecnologias, então eu fui aprender. (Rosana Nadal de Arruda Moura. Professora do Departamento de História da UEPG. Coordenadora de Estágio no Curso de Licenciatura em História – Presencial e UAB).

O relato da professora em questão demonstra que os professores que passaram a atuar na modalidade a distância, não tinham grande familiaridade com o trabalho docente mediado pelas novas tecnologias. A percepção de que a implantação de cursos de formação através da EaD exige uma equipe entusiasmada com os alcances das tecnologias, distanciou-se no momento da implantação. A confiança, por parte da gestão universitária, que todos os engajados desenvolvessem uma percepção empreendedora e que se adaptassem aos novos meios tecnológicos significa o mesmo que apenas

substituir a lousa pelo computador. Trata-se de uma simplificação e não quer dizer necessariamente uma inovação. A noção de ampliação dos conhecimentos e readaptação na atuação, também é movida por um interesse de renovação profissional quando este deseja se atualizar a partir da lida que seu ofício impõe.

Acompanhando as políticas governamentais para docentes destinadas à esfera municipal e estadual planejada para formar professores, a UEPG entre os anos 2000 e 2005 formou mais de três mil professores que estavam em atuação nas redes públicas do Paraná, pois assim considerava estar inserida em um projeto democratizante de formação e que possuía elevado valor, pois possibilitava o acesso ao ensino superior. E, por meio disso, promover a melhoria do sistema de educação básica. (UEPG, 2010, p. 4).

Com a intenção de ampliar e manter tal oferta de cursos de formação para professores da rede estadual de ensino paranaense, a UEPG inscreveu-se no edital público federal para ingressar na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004 com objetivo de melhorar a formação de professores e estudantes. Seu público alvo eram professores da educação básica vinculados ao sistema público de ensino. A Rede se propunha a implantar centros de formação continuada em todo o Brasil e em áreas específicas, as universidades que a compunham escolhiam a área em que queriam trabalhar. O MEC forneceu financiamentos e apoio técnico, assim como conduziu a coordenação e desenvolvimento da Rede. Esta foi implementada por adesão dos estados interessados, assim como pelo Distrito Federal. (MEC, 2015). Os materiais de orientação foram produzidos pelos profissionais que pertenciam às instituições públicas federais e estaduais, que participavam dos editais publicados pelo MEC. Esses materiais foram oferecidos em cursos semipresenciais e a distância para a formação de professores. As áreas que a Rede atendeu foram as de linguagem, matemática, ciências, ensino de humanas, artes e educação física.

Para integrar a rede nacional, proposta pelo MEC, a UEPG tomou duas iniciativas, cujo objetivo significava alcançar suas próprias metas e amenizar as discrepâncias entre professores formados e o número de alunos matriculados nas escolas públicas da rede estadual do Paraná. Primeiro a criação do CEFORTEC – Centro de Formação Continuada Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino, cuja função principal era participar dos editais publicados pelo MEC, enquanto à CICAPE – Coordenadoria de Integração e Capacitação dos

Profissionais de Ensino da Rede Pública, também um órgão já existente na UEPG, caberia a disponibilização de pessoal e serviços. A primeira área escolhida para iniciar os projetos de formação foi a de Alfabetização e Linguagem. (UEPG [2005?]b).

A segunda iniciativa foi a implantação do Nutead – Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG. O referido Núcleo foi criado pela reitoria da Universidade para favorecer o desenvolvimento da EaD. O Núcleo, por sua estrutura e funções, oferece as condições necessárias para o desenvolvimento de projetos de formação continuada de docentes nas modalidades semipresencial e a distância e funciona como um órgão suplementar vinculado à reitoria. Seus objetivos concentram-se em, democratizar o acesso à educação com a utilização de mídias interativas; estabelecer diretrizes para a modalidade; e coordenar ações relativas à educação aberta e a distância – EaD no âmbito da UEPG. Para alcança-los o Nutead atua como incentivador e criador de projetos e implementa programas e cursos em EaD; contribuir para o avanço do conhecimento na modalidade; viabilizar recursos humanos, financeiros e materiais para o desenvolvimento de projetos, programas e cursos a partir da EaD.

Na direção de unificar a implementação de cursos de graduação através da modalidade e inserir a universidade no cenário nacional, a instituição fez várias articulações para melhorar a maneira de encarar a EaD. Cleide Aparecida Farias Rodrigues, coordenadora do Nutead comentou:

[...] o primeiro passo foi na graduação, depois o mesmo trabalho foi feito com a pós-graduação também, que os cursos de pós assumissem a parte acadêmica, quando ofertado a distância no sentido do registro acadêmico, as matrículas, informações, notas, etc. E com a extensão que o trabalho foi mais fácil, até porque a extensão tem este sentido do: eu quero chegar o mais longe possível, eu quero atingir as comunidades, principalmente as mais carentes, as mais distantes, então quando nos entramos nos cursos de extensão a coisa já foi bem mais longe. Hoje as três pró-reitorias estão trabalhando conosco, não apenas acolhendo bem os alunos, mas também fazendo o seu papel, cada um atuando no âmbito que lhe cabe dentro da EaD.

A UEPG alcançou a aprovação do Conselho Estadual de Educação, em 2004, e o credenciamento na instância federal no mesmo ano, culminando com a participação de um edital do MEC para ingressar na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Esta Rede, como já mencionado anteriormente, pretendia fundar centros de formação continuada para professores em todo o Brasil em áreas específicas. Este foi um passo decisivo, pois a partir deste momento foi possível vencer dificuldades antes

parcialmente enfrentadas. A vinculação à Rede possibilitou captar recursos federais capazes de suprir a necessidade de infraestrutura, como computadores e servidores de rede. Conforme mencionou Cleide Aparecida Faria Rodrigues, “enfim a tecnologia que nós precisávamos para ter maior autonomia”.

Ofertar cursos a distância na UEPG, acreditavam os envolvidos naquele projeto, abriria o caminho para visibilidade da instituição no cenário nacional. Esse desejo de expansão e reconhecimento se associava a antigos objetivos que marcavam a trajetória da universidade, pois como afirmavam, “a formação de professores sempre foi uma das áreas prioritárias na UEPG que, desde a sua criação, vem dedicando boa parte dos seus esforços e investimentos nos cursos dessa natureza”. (UEPG, [2005?] a). Tais diretrizes colam-se a uma política internacional observadas em iniciativas promovidas pela UNESCO e o Banco Mundial, que enfatizam a democratização do ensino com o acesso a educação para todos. No entanto, não sinalizam para a qualidade da formação. Recomendam inclusive que esses esforços não signifiquem onerosos custos aos estados. Os porta-vozes de projeto desta ordem, os gestores das instituições públicas, vinculam-se à proposta de alcance do ensino, mas não estranham a que custos e empenhos na demanda universitária são necessários mobilizar para cumprir os indicadores.

O documento “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” resume os objetivos da UNESCO em estabelecer as metas para a América Latina e o Caribe. Nele se percebe que a formação de professores para atuar no ensino básico é ponto fundamental. No Brasil, a utilização da EaD para tal finalidade atende as exigências da UNESCO como também do Banco Mundial, visto que o papel de ambos não é aleatório. Esses organismos influenciam as políticas nacionais voltadas para a educação, no tocante a utilização das novas tecnologias. Tal influência também pretende desenvolver nos docentes habilidades que sirvam ao mundo do trabalho. Sendo assim, os trabalhadores acompanham a produção e distribuição de mercadorias e produtos tecnológicos. (MALAGHEN, 2008).

Por esta reflexão crítica em direção aos objetivos do Banco Mundial, percebe-se que a utilização da EaD para formar professores surgiu para atender ao mercado de trabalho, no entanto, tais finalidades não mencionam que critérios serão adotados para atingir uma qualidade, que indicadores serão submetidos aos processos avaliativos que contribua para tornar o professor um agente social, como preconizado na LDBEN de 1996, circunstância debatida no capítulo anterior. É notório que, o empenho de

organismos mundiais em tornar a formação de professores equiparada a atualização dos processos percebidos no mundo do trabalho, também contribui para que este profissional se atualize. Todavia, estes objetivos não poderiam atrelar-se apenas a números, ao cumprimento de indicadores por eles mesmos, mas sim, deveriam promover o acompanhamento e a criação de novas metas indicadoras que buscassem a alta qualificação. Este último quesito é central na formação profissional, pois significa um alto grau de satisfação pessoal. Ele pode ser alcançado se reconstruído ao longo de avaliações processuais constantes e legítimas que não apontem apenas para o cumprimento de números em termos de quantidade, mas sim, as quantidades de professores adequadamente formados com mais qualidade na atuação docente.

Na tabela a seguir pode-se acompanhar o movimento de acadêmicos formados pela UEPG através da EaD. Destaca-se que os números não se limitam aos cursos de licenciatura. A busca no sistema de registros de formados na base de dados da Pró-Reitoria de Graduação revelou que, desde 2009 até 2014, 3.741 acadêmicos se formaram através da modalidade EaD na UEPG. É expressivo o número de acadêmicos de pedagogia, como se pode atestar, eles representam aproximadamente 55% do total de formados. Especificamente em Florianópolis, capital de Santa Catarina, curiosamente 202 acadêmicos de Pedagogia concluíram o curso ofertado pela UEPG, sendo que na mesma cidade a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina oferece esta graduação presencial com duas entradas todos os anos. A UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina oferece também duas entradas todos os anos para pedagogia e o CEAD – Centro de Educação a Distância, vinculado a UDESC, oferece o curso na modalidade EaD com uma entrada anual.

Este movimento de ingresso e de formados demonstra alterações nas preocupações e empenhos por parte da gestão da UEPG. A resistência, outrora percebida como um entrave a vencer para implantação da EaD, aos poucos se transformou em gargalo, momento em que se depararam com as exigências de adaptação e as dificuldades em administrar um número de alunos que havia crescido muito, como atestou Cleide Aparecida Rodrigues, “o nosso interesse enquanto universidade não é ter 20 mil alunos, 30 mil alunos. Queremos ter qualidade”.

Tabela 1 – Número de formados em EaD na UAB-UEPG/PR entre os anos de 2009 a 2014.

CURSOS								
MUNICÍPIO/POLO	ADM	E. F.	GEO	História	Letras Português	Letras	MTM	Pedagogia
Apucarana		1	19	7	9		3	
Assaí			30					
Bandeirantes			1		15		1	80
Bituruna		2						176
Canoinhas								35
Cerro Azul	19		22	3				
Colombo			15	9	13		1	
Congonhinhas	11	31		3			6	28
Cruzeiro do Oeste		4	1					
Engenheiro Beltrão			20					
Faxinal	13				7		7	
Flor da Serra do Sul					16			
Florianópolis								202
Goioerê					10			
Ibaiti	21	1	3	13				91
Ipiranga	18							82
Itaiópolis			21					
Itambé			10					
Ivaiporã			18	16		47		
Jacarezinho	25			3	10		6	
Jaguariaíva	22		16			11		171
Jaú	24							
Lapa		34	30				7	
Laranjeiras do Sul			27		2			
Palmeira	29	25	2	20			5	
Palmital			3					205
Paranaguá			33	7		24		
Pinhão							1	
Ponta Grossa	65		8	25	20	16	3	208
Reserva								79
Rio Negrinho			23					
Rio Negro			8				1	159
Santo A. da Platina			28	2		27		
São Mateus do Sul			2	3		12		231
Sarandi				3	1		7	
Siqueira Campos			5	3				
Telêmaco Borba			40	33	1	16	10	298
Umuarama					6			
TOTAL	247	98	880	150	110	153	58	2045

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UEPG.

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas foi a base que impulsionou e criou os princípios para que a UEPG ingressasse na modalidade EaD. Como mencionou Cleide Aparecida Faria Rodrigues, “a grande mudança veio com a proposta do MEC que foi o PROLICEN, quando o Normal Superior já estava finalizando”. Por ocasião do edital do MEC para implantar o PROLICEN, os departamentos da UEPG foram

convocados. Aqueles que consideraram a proposta viável, apresentaram seus projetos com roteiros de funcionamento do curso através da EaD. Sobre esse início a coordenadora do Nutead comentou que, “houve nessa época uma espécie de divisão nos departamentos. Alguns eram contrários, outros favoráveis. Mas a decisão era dos departamentos, então quem quisesse fazer que fizesse. Nós não interferimos na decisão” (Cleide Aparecida Farias Rodrigues). Este apontamento remete para o fato de que nem todos os departamentos da Universidade estavam aptos para implantar a proposta e ou em concordância com a nova modalidade de ensino.

A UEPG ingressou no programa PROLICEN, fortalecendo a parceria com o MEC. A Instituição aderiu ao programa inicialmente ofertando 4 licenciaturas através da modalidade EaD: Geografia, História, Letras e Educação Física. Para os gestores, tal iniciativa reforçava uma política de valorização das escolas estaduais do Paraná, bem como significava investimentos no trabalho docente, considerados fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional.

A grande mudança veio com a proposta do MEC que foi o Pró-Licenciatura, que veio para capacitar os professores da rede que estavam em exercício, mas não estavam adequados na atuação específica. Por exemplo, professor de geografia que lecionavam história, professores de letras-português, lecionando inglês. Então como nós já tínhamos experiências anteriores bem sucedidas, a gente participou do edital para 4 cursos que eram: Geografia, História, Letras e Educação Física. Fomos aprovados com nossa proposta para os 4 cursos com louvor e com isso começamos a fazer este projeto maior do MEC de formar professores nos estados. (Cleide Aparecida Farias Rodrigues. Coordenadora do Nutead).

Os dados organizados, a seguir, na tabela 2 demonstram os números de professores formados pelo PROLICEN, que funcionou na UEPG a partir de 2008. Nota-se que dos 650 acadêmicos que ingressaram no programa apenas 271 concluíram.

Tabela 2 – Relação entre ingressantes e concluintes nas Licenciaturas PROLICEN/UEPG início 2008

MUNICÍPIO – POLO	História	Geografia	Letras	Educação Física
Ivaoporã				
Jaguariaíva				
Paranaguá				
Ponta Grossa				
Santo Antônio Platina				
São Mateus do Sul				
Telêmaco Borba				
Total de Ingresso			650	
Total de formados			271	

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UEPG.

A implantação do programa PROLICEN favoreceu e fortaleceu ainda mais a representatividade da universidade, bem como aprimorou a experiência desta no âmbito da EaD. Iniciativas legitimadas pelos gestores a partir da necessidade de equalizar o acesso à formação, com o objetivo minimizar as dificuldades impostas pelo não acesso à educação tradicional, daí a aposta em EaD. As pesquisas que apontavam os níveis de desigualdades e confirmavam um quadro de exclusão social e econômica de parte da população, refletido no não acesso a educação formal, respaldava o discurso da universidade em investir em EaD e, assim, alcançar os mais longínquos recônditos, não importava a maneira, o que interessava era a equidade, como demonstrado pelas palavras da Coordenadora do Nutead.

A UEPG como uma instituição interiorana sem grande projeção no cenário nacional, fez da participação nos editais federais o trampolim para se projetar. A promessa de recursos técnicos, equipamentos, verbas, mobiliário, a chance de publicações entre outras vantagens, fez com que os gestores mergulhassem na proposta sem dimensionar o tamanho do empenho, visto que o número de acadêmicos a frequentar a instituição mais do que dobrou.

Torna-se oportuno antes de vislumbrarmos a implantação dos programas PROLICEN e UAB, refletir sobre as noções gerais de funcionamento de cursos ofertados pela modalidade EaD. São princípios sugeridos por diversos autores e incorporados e adaptados para a realidade brasileira por aqueles que discutem esta modalidade de ensino. Sendo assim, o texto “O que é um bom curso a distância?” de José Manuel Moran (2005) indica um conjunto de recomendações para o funcionamento de cursos a distância. No dizer do autor, os ingredientes de qualidade, remetem a educadores maduros e motivados, sinaliza para as relações que estes estabelecem com as ideias e a forma de observar e de se comunicar com seus alunos. Estes, quando alimentados pelos ingredientes sugeridos pelo autor, confirmam a aprendizagem através da EaD. Contudo pontua Moran (2005), será necessário também contar com administradores, diretores e coordenadores mais abertos compreendendo as dimensões que envolvem os processos, equacionando os aspectos humanos e tecnológicos com uma estrutura física inovadora, para que a aprendizagem seja possível nos diversos espaços comunicativos. (MORAN, 2005, p. 147-148).

Os indicativos acima sugerem um caminho a perseguir quando se quer atingir boa qualidade em EaD. Também nessa direção, Carmem Moreira de Castro Neves

(2005, p.140) coloca que, “qualidade em educação a distância é como uma rede de pesca: vários nós que se unem para alcançar um objetivo”. A autora destaca também que a formação pela modalidade EaD não significa um modismo, mas que é parte de um processo de transformações de ser e saber demonstrado por uma nova concepção de múltiplos saberes e inteligências. É também um processo que responde pela democratização do ensino acesso aos níveis de escolaridade e atualização permanente, completa a autora. Para tanto, Neves (2005) arrola um conjunto de princípios norteadores que não podem falhar. Eles foram classificados pela autora conforme abaixo:

“Concepção educacional do curso”: os princípios filosóficos e pedagógicos do curso devem estar publicados e explicitados nos guias e nos manuais, sendo que precisam ser colocados em prática ao longo do funcionamento do curso. No tocante aos cursos de graduação é necessário que seja autorizado por parecer emitido pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministério da Educação e publicado no Diário Oficial.

“Desenho do projeto - identidade da educação a distância”: este quesito exige profissionais com conhecimentos específicos em lógica, administração, linguagem, acompanhamento, avaliação recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos. Mas não podem operar como transposição do ensino presencial. Pressupõe que a EaD possua uma identidade própria. Ainda no que se refere a modelos de cursos, encontra-se diversidade de desenhos e muitas combinações de linguagens. As reais condições cotidianas dos envolvidos no curso, assim como os recursos tecnológicos, quando disponibilizados, irão definir os caminhos a serem seguidos.

“Sistema de tutoria - cursos a distância têm professores sim”: trata-se de um equívoco considerar a aprendizagem em EaD apenas pelo princípio da autonomia dos estudantes. Contudo, não é possível prescindir da figura da mediação do tutor que funciona como o professor e se pulveriza em muitos papéis. Trata-se de um equívoco não considerar a ação constante dos professores especialistas da disciplina, dos avaliadores, dos especialistas em comunicação como também no suporte técnico escolhido.

“Sistema de comunicação - a interação é fundamental”: interação é um dos pilares que garante a qualidade, contudo, ela não deve acontecer apenas no campo virtual. O espaço físico deve garantir a promoção da interação é igualmente importante

para promoção das trocas e facilitação da comunicação dos estudantes. Um espaço físico deve ser disponibilizado no sentido de garantir o contato físico entre tutores e alunos

“Recursos educacionais”: o uso de tecnologias não deve repetir métodos de acompanhamento ao vivo. Os objetivos do curso devem estar presentes nos materiais didáticos. É adequado indicar o tempo médio de dedicação aos estudos para que os estudantes obtenham êxitos no curso.

“Infra-estrutura de apoio”: divide-se em três fases como segue: a estrutura material como equipamentos de televisão e computadores, impressoras, telefone, internet, fax, equipamentos para reprodução audiovisual, e o para videoconferência. Posteriormente a esta implantação, devem ser disponibilizados centros de documentação e informação, as miiliatecas. Ou seja, onde convirjam as bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas. Por último, os locais destinados aos encontros presenciais onde podem acontecer atividades de laboratório e o estágio supervisionado, se a matriz curricular do curso exigir.

“Sistema de avaliação contínuo e abrangente”: aquele que não se restringe ao estudante apenas, mas de modo especial ao curso podendo indicar os ajustes quando necessários. No que se refere especificamente ao aprendizado, a avaliação permitirá o acompanhamento e o avanço dos estudantes. Necessitando acontecer de modo compartilhado. A avaliação realizada pelo professor soma-se a autoavaliação, devendo levar o estudante a níveis de maior autonomia e responsabilidade frente aos seus estudos. Indicado como os primeiros passos para conquistar independência e maturidade intelectual. A autoavaliação é concebida como um dos pontos centrais na EaD.

“Ética na informação, publicidade e marketing”: a instituição deve manter atualizados os documentos que autorizam o funcionamento do curso. Esclarecer desde o início qual o alcance do curso no mercado de trabalho, evitando investimentos dos ingressantes em formação inadequada às suas expectativas.

“Capacidade financeira de manutenção do curso”: outro equívoco comum é considerar que um curso em EaD pode funcionar com pouco investimento material. Faz-se necessário planejar e estruturar o curso nos pormenores. Tal percepção evita o abandono do projeto prejudicando a imagem da instituição, assim como evita a frustração dos estudantes matriculados. (NEVES, 2005, p. 137-141).

Para além do exposto o documento intitulado Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância publicado no ano de 2003, de Carmen Moreira de Castro Neves, diretora de Política de Educação a Distância do MEC, significou um empenho do MEC na direção de construir os critérios de qualidade para o funcionamento da EaD. Serviu de base para formular outro documento oficial sob o título Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta de Educação a Distância. Este estabelece os critérios a serem seguidos no que tange a avaliação dos cursos a distância. Estas avaliações são executadas por especialistas indicados pelo MEC. O documento cumpre dez indicadores que devem estar presentes na concepção de cursos quando ofertados pela modalidade EaD. São eles, compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação e interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações; sustentabilidade financeira. (NEVES, 2003, p.4).

A partir dos indicadores produzidos pelo MEC, verifica-se a seguir a implantação dos programas PROLICEN e UAB.

2.2 O PROLICEN NO CURSO DE HISTÓRIA

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio – PROLICEN era um programa do MEC que objetivava a formação inicial a distância de professores em atuação nas escolas do ensino fundamental e médio na rede pública. Foi criado para responder ao disposto na LDBEN/1996 a qual recomenda que nenhum professor em exercício atue fora da sua área de formação. De acordo com os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em 1998, o acesso à escola, de estudantes de 0 a 15 anos alcançou 96,5%, mas esses índices continuaram insatisfatórios no que se referia à reprovação e evasão. A taxa de aprovação de estudantes do ensino fundamental, 1ª a 8ª série, foi de 71,8% em 1996, subiu para 78,3% em 1998, enquanto que a taxa de reprovação caiu de 13,9% em 1996 para 97% em 1998. A evasão, nesse mesmo período, caiu de 14,3% para 12%. Esse resultado provocou um ingresso tardio de crianças em 2001, e uma taxa de distorção no quesito idade x série em 42,2%. Esse quadro se tornou mais grave quando se constatou o que o censo escolar de 2003 revelou. Entre os

professores que lecionavam de 5ª a 8ª série no ensino fundamental, 23,3% não possuíam formação adequada para atuar, e 19,2% dos professores do ensino médio não possuíam curso de licenciatura. Estes índices verificados na Região Sul, área de atuação da UEPG, demonstrava que, do total de 119.994 professores em atuação nas séries finais do ensino fundamental (1ª a 8ª série), 238 possuíam ensino fundamental; 646 possuíam nível médio com magistério; 6.438 possuíam nível médio sem magistério; 6.824 possuíam nível superior sem licenciatura; 10.0032 possuíam nível superior com licenciatura. Desse modo o percentual de professores sem licenciatura era 16,44%. No ensino médio 56 mil funções docentes não possuíam habilitação legal. Esses números significavam na época, 14,74% do total de professores em relação aos índices das demais regiões do Brasil. (INEP, 2009).

Mesmo que os percentuais da Região Sul apresentassem números mais adequados que o restante do país, havia a necessidade de formar “aproximadamente 30.000 professores. Isso justifica plenamente o desenvolvimento de Cursos Superiores de Formação de Professores a Distância.” (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 5).

A implementação do PROLICEN deu-se somente a partir de 2008. O objetivo do governo federal era melhorar o atendimento para a educação básica. Os professores das redes públicas de todo o país que se inscreveram no projeto, foram incentivados através do recebimento de bolsas de estudos. Uma iniciativa anterior ao PROLICEN, por parte do governo federal foi o lançamento do programa Proformação. As redes estaduais e municipais de educação ofereciam cursos, a partir de convênios com o MEC, pela modalidade a distância. Esses cursos eram destinados a qualificar professores que estavam atuando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou educação de jovens e adultos do primeiro seguimento⁷.

Assim como o já mencionado CEFORTEC que estruturou um projeto para o funcionamento do curso Normal Superior com Mídias Interativas, o PROLICEN na UEPG necessitou de um projeto. Os departamentos da instituição foram convocados para escrevê-los. O documento Especificações Técnicas do Projeto de Curso de Licenciatura em História, ou Projeto História⁸, concentra a proposta que reúne os critérios gerais de funcionamento do Curso de Licenciatura em História. Foi a partir do

⁷ Sobre o Proformação, ver mais em ANDRADE, L. S. **Formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Proformação**. Autores Associados: Campinas, São Paulo: 2011.

⁸ Para facilitar a leitura, daqui em diante esta referência bibliográfica aparecerá ao longo do texto como Projeto História.

PROLICEN que, pela primeira vez, o Curso de Licenciatura em História ofertou vagas para ingresso de acadêmicos pela modalidade EaD.

Mencionando a repercussão da proposta que o Nutead dirigia aos Departamentos que compõem a UEPG, Cleide Aparecida Rodrigues enfatizou que estes foram convocados a tomar conhecimento. Aqueles que o consideraram viável apresentaram uma proposta de curso e montaram o projeto. Houve nessa época uma espécie de divisão dentro da universidade.

O projeto do PROLICEN na UEPG para o curso de História foi escrito pelos professores do Departamento de História, Edson Armando Silva e Marco Aurélio Monteiro Pereira. Estes são docentes que se alternaram nas funções de coordenador geral e coordenador de tutoria. Inicialmente o programa não empolgou em grande medida maioria dos membros do Departamento de História, talvez isto responda ao fato de apenas dois professores se revezarem nos principais cargos relativos ao programa em questão. O curso teve início no ano de 2008 e deveria ser concluído no ano de 2012. Marcos Aurélio Monteiro Pereira ao defender aquela iniciativa, afirmou:

criamos uma relação significativa para a primeira experiência que outros consideravam irrelevantes, porque não era o mesmo padrão do presencial. Era uma questão de honra para nós todos. E estávamos no mesmo padrão do curso presencial. Afinal não era uma história aligeirada.

Segundo os coordenadores acima mencionados a proposta significava fugir do modelo tradicional de EaD na época, que era um modelo de ensino assistido por tutoria e que está em vigor até o momento. A inovação partia do princípio fundamental que cabia ao professor às funções pedagógicas da sua disciplina, não transferindo total responsabilidade aos tutores.

[...] no nosso sistema nós tentamos tornar o professor a referência do curso, então o nosso professor formador não deixava o trabalho do cotidiano didático pedagógico da disciplina para o tutor, ele era o interlocutor nesse processo. (Marco Aurélio Monteiro Pereira. Coordenador do PROLICEN na UEPG).

Nesta direção, embora possa se afirmar que a proposta não tenha alcançado de todo o que foi idealizado pelos coordenadores, a professora Elizabeth Johansen que atuou naquele projeto, reconhece aquele princípio norteador quando assevera: “eu sou da época em que o professor formador tinha que fazer tudo. Ele idealizava a plataforma

via os problemas, corria atrás de todas as informações colocava no computador. Idealizava, implementava e executava. Era um empenho bem maior”.

Pode-se observar nos empenhos do primeiro coordenador do PROLICEN uma forma de evitar uma noção de aligeiramento do curso. O funcionamento da EaD requer um esforço na superação de preconceitos. Implica em desenvolver o projeto evitando um barateamento e simplificação nos processos pela modalidade, e não deve significar um produto em uso momentâneo.

De início o Projeto História pretendeu “desenvolver o Curso de Licenciatura em História, com uma oferta de 750 vagas no Paraná” que foram distribuídas em 54 municípios divididos em 5 polos, 4 deles são os *campi* da UEPG, localizados em Jaguariaíva, Telêmaco Borba Ponta Grossa e São Mateus do Sul, e o quinto é o município de Paranaguá, onde se localiza a FAFIPAR, instituição parceira no projeto (UEPG/NUTEAD 2005, p.6-8).

A distribuição e localização dos polos se configuraram na tabela a seguir:

Tabela 3 – Polos do PROLICEN início 2008/2

POLO A Jaguariaíva	POLO B Telêmaco Borba	POLO C Ponta Grossa	POLO D São Mateus do Sul	POLO E Paranaguá
Arapoti	Conselheiro Mairinck	Carambeí	Agudos do Sul	Antonina
Carlópolis	Curiúva	Castro	Antonio Olinto	Guaraqueçaba
Cerro Azul	Figueira	Ipiranga	Balça Nova	Guaratuba
Doutor Ulisses	Guapirama	Palmeira	Contenda	Matinhos
Joaquim Távora	Ibaiti	Porto Amazonas	Lapa	Morretes
Piraí do Sul	Imbaú	Teixeira Soares	Mallet	Pontal do Paraná
Quatiguá	Jaboti		Paula Freitas	
Salto do Itararé	Japira		Paulo Frontin	
Santana do Itararé	Ortigueira		Piên	
São José da Boa Vista	Pinhalão		Quitandinha	
Sengés	São Gerônimo da Serra		Ribeirão Claro	
Siqueira Campos	Sapopema		Rio Negro	
Tomazina	Tibagi		São João do Triunfo	
Wenceslau Braz	Ventania			
	Reserva			

Fonte: Projeto História. Ponta Grossa 2005.

A figura abaixo representa o alcance do PROLICEN no estado do Paraná. Observa-se que programa atingiu mais professores nas regiões litorâneas.



Figura 1 – Mapa da distribuição de polos no programa PROLICEN
Fonte: Projeto História, 2005.

Projeto História inicia colocando os dados de identificação, como carga horária das disciplinas, legislações, decretos e regulamentos internos, público alvo, quantidade de vagas a ofertar e explica como ocorrerá o processo de seleção. O objetivo do curso foi formar professores de História para atuar do 2º segmento do ensino fundamental ao ensino médio, além de despertar as vocações para pesquisa e produção na área de conhecimento nas regiões onde o curso foi desenvolvido. Assim a definição da clientela ao qual o curso se destinava eram, “professores em exercício nas redes públicas de ensino, nos anos séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência”. (UEPG, 2005, p. 4). Eram igualmente objetivos do curso, aliar a atividade docente à pesquisa, entendendo-a como elemento articulador de sua prática, e associar a teoria à prática, possibilitando aos egressos o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos.

O projeto valia-se das discussões sobre a sociedade do conhecimento das tecnologias de informação e comunicação e do contexto atual da sociedade informatizada para se aproximar do tema da formação de professores. Neste sentido, concebia que a produção e a transmissão do conhecimento deveriam pautar-se por uma postura multidisciplinar. Encontra-se igualmente no Projeto História uma planilha com os professores da instituição e suas titulações acadêmicas.

A concepção de tutoria norteava-se por dois modelos – presencial e a distância. Os requisitos para ocupar a função de tutor exigia que este fosse formado em curso superior com habilitação em licenciatura e comprovasse experiência de atuação de três anos no ensino fundamental, médio ou superior. Este personagem desenvolveria sua função como uma espécie de interprete do curso para facilitar a aprendizagem dos acadêmicos. Algumas características pessoais deveriam ser levadas em conta durante os processos de seleção dos tutores, como: “habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipes”. (UEPG/NUTEAD, 2005, p.14).

A noção de ensino e aprendizagem na educação de adultos figura como uma preocupação importante para os mentores do projeto, isto porque o curso era destinado a profissionais atuantes, com larga experiência em sala de aula. Porém, se deparavam com um novo universo de conhecimento específico e uma nova forma de aprender. (UEPG, 2005).

Eram também preocupações trabalhadas no Projeto História os fundamentos pedagógicos, o campo de atuação, o perfil do formador, as mídias a serem utilizadas, as metodologias, a comunicação, as estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, etc. A partir disso, surge o detalhamento do estágio curricular supervisionado. As atividades complementares ou acadêmicas e científicas-culturais, também merecem destaque. E por último os cronogramas financeiros para a execução.

O estágio curricular supervisionado no PROLICEN ocorreu partindo da experiência dos próprios acadêmicos. Esses elaboraram um projeto de atuação a ser aplicado em sua própria turma onde atuavam. Os acadêmicos, no entanto, deveria destacar a experiência já adquirida ao longo da atuação profissional, porém, contemplar uma revisão bibliográfica considerando os aspectos teóricos adquiridos no curso que estavam fazendo. O estágio foi acompanhado pelos tutores e equipe pedagógica da escola. Teve duração de 480 horas distribuídas em 102 horas para cada disciplina. Assim foram distribuídas: estágio supervisionado em história I, nesta disciplina foi abordado a concepção de formação de professor de história, os desafios atuais do professor e as concepções pedagógicas do ensino. Ao estágio supervisionado em história II, foi apresentada uma concepção de projeto político pedagógico de escola. Técnicas pedagógicas e habilidades didáticas. Nessa disciplina acrescentou-se um tópico sobre planejamento e projeto de pesquisa, e a observação como constituinte da

prática docente na sala de aula. Estágio supervisionado em história III com a finalidade de escrever o projeto de estágio. Estágio supervisionado em história IV, cuja finalidade era a realização do estágio em si. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 53-54). O documento ainda considera que, para a finalidade de estágio supervisionado, quando o docente comprovar mais de dois anos de atuação na rede pública de ensino, o tempo de estágio poderá ser reduzido para 200 horas.

Nota-se que o modelo aplicancionista discutido no tópico formação de professores configura-se como uma confirmação de funcionamento na proposta do estágio. O esquema 3 + 1 além de atravessar todo o curso é colocado em prática nas atividades teóricas e práticas que pertenceram ao estágio. Primeiro o acadêmico se apropria das discussões teóricas e metodológicas sobre o ensino de história, posteriormente, escreve um projeto de estágio e aplica na sala de aula. Neste sentido da aplicabilidade prática do estágio, os acadêmicos responderam ao questionário afirmando que não tiveram dificuldades, pelo fato de já atuarem como professores. No entanto, com relação a uma escrita de projeto de estágio, perceberam muitas dificuldades. Esta atividade foi acompanhada pelos tutores. Os acadêmicos mencionaram⁹ que a compreensão a distância esteve prejudicada e alertaram para a necessidade de mais encontros presenciais no sentido de dirimir as dúvidas que se faziam presentes na concepção do projeto e que, pelo fato deste acompanhamento ter ocorrido apenas pelo meio virtual, ou seja, sem comunicação em tempo real, se tornava mais complexo atingir os objetivos das atividades propostas.

O projeto pedagógico do curso, o Projeto História considera as exigências do contexto histórico que exigem professores mais habilitados, para tanto, um novo perfil de formação profissional vem se estabelecendo. Quanto ao profissional de história, este deve ser preparado para as atividades de pesquisa, para atuar no ensino considerando a produção do conhecimento histórico. Por isso uma formação consistente faz-se necessária, (UEPG/NUTEAD, 2005, p.18). Contudo, desconsiderou uma proposta de acompanhamento presencial ao longo do curso para que uma efetiva avaliação processual ocorresse. A ausência de acompanhamento processual contribui para explicar

⁹ A partir de um levantamento realizado no banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação, apliquei um questionário com perguntas diretas. Enviei formulário online para todos os acadêmicos do PROLICEN. No corpo do e-mail uma pequena apresentação da pesquisa, sua finalidade, bem como a importância da participação de todos os acadêmicos do PROLICEN.

o elevado número de evasão no PROLICEN, visto que, esses profissionais já estavam em atuação e sendo pressionados pela gestão estadual no sentido de equipararem sua formação para manterem vinculados à escola. É notório que havia um sentido especial em se empenharem na direção de atingirem suas metas. Ao contrário, o que se percebe na oferta de vagas em relação aos formados na tabela 4 nas páginas a seguir, é uma gritante evasão.

Na direção de verificar as conexões entre as postulados teóricos sobre EaD, e o Projeto História pode-se relembrar sucintamente alguns critérios presentes na literatura sobre o assunto, tem-se o que segue: em primeiro lugar a modalidade ocorre supondo uma separação física entre professores e alunos mediada pelas tecnologias. Em segundo lugar, o serviço de suporte aos acadêmicos e, prévia preparação dos materiais didáticos que podem ser textos escritos, vídeos, diferentes mídias harmonizadas para alcançar um planejamento organizado e proporcionar a aprendizagem independente e flexível. E finalmente, a estrutura do curso que deve garantir os seminários presenciais para que se efetive a comunicação e garantir que a aprendizagem ocorra. (ARETIO, 2001; KEEGAN 1996).

Pode-se estabelecer uma observação sobre o Projeto História tendo em mente esses postulados. No que concerne a comunicação, salienta que os alunos deveriam se dirigir aos seus polos respectivos, onde receberiam fitas gravadas contendo uma visão geral da disciplina em curso. Nesta visita receberiam orientações dos tutores e iniciariam as atividades em casa, após terem recebido tais recomendações. De tempos em tempos os professores iniciariam novas atividades objetivando avaliar o desempenho dos acadêmicos. Quanto ao material seriam disponibilizadas as fitas VHF que seriam gravadas e enviadas para os acadêmicos. Porém, estas estariam disponibilizadas no ambiente de aprendizagem também. Para aqueles que tinham dificuldades de acesso a internet, seria enviado cópias em DVD para que assistam as aulas. (UEPG/NUTEAD, 2005, p.18).

O trabalho coletivo é destacado como de fundamental importância para viabilizar o PROLICEN, sendo que as funções desenvolvidas pelo conjunto de profissionais envolvidos deveria acontecer de forma integrada no sentido de agilizar e fomentar as condições necessárias para que o curso alcançasse as metas presente na proposta do Projeto História. Pressupõe um perfil empreendedor e flexível como desejável aos membros das equipes docentes, professores e tutores, capaz de identificar

problemas e sugerir soluções. Chama a atenção a concepção de equipe, que mesmo destinada ao ensino de uma área especializada, dialogue com outros campos de saber e propõe que seja preferencialmente composta por diferentes tipos de profissionais.

A equipe multidisciplinar do curso é composta de docentes da área específica e de pedagogos (especialistas, mestres e doutores), bacharéis em informática, engenheiros eletrônicos, técnicos em informática, web design, advogado, administrador financeiro, secretários, digitadores estagiários (discentes), jornalistas, editor, diagramadores, ilustradores, revisores de língua portuguesa (docentes), profissionais de artes gráficas e outros. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 7).

No sentido de garantir a interação, o Projeto História acrescenta ainda que para facilitar a comunicação entre alunos, tutores e professores no decorrer do curso seriam utilizados: “telefone (linha 0800), fax, carta, ferramentas do ambiente virtual de ensino aprendizagem e e-mail, além dos contatos presenciais nos Polos”. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 45). Contudo, denotam-se alterações quanto a sua aplicabilidade prática. Entre o Projeto e sua exequibilidade localizam-se distanciamentos entre a vontade de fazer e o acontecido. O depoimento do primeiro coordenador do PROLICEN oferece uma medida do empenho e dos resultados alcançados, conforme segue:

Foi em primeiro lugar uma grande ruptura. Uma ruptura bastante desafiadora, porque eu afinal historicamente sempre fui atuante na área de ensino de história, e eu pertencço a uma geração que tem uma resistência muito grande a ensino a distância, principalmente em história, porque eu considerava, não considero mais, que a presencialidade, a interlocução e a troca é fundamental para a construção de um conhecimento histórico. (Marco Aurélio Monteiro Pereira. Coordenador do PROLICEN na UEPG).

Embora se referindo a sua própria experiência as afirmações de Marco Aurélio Monteiro Pereira refletem desafios de muitos dos profissionais envolvidos. O PROLICEN em História foi uma determinação do MEC, encampada pela UEPG e operacionalizada, sem grande empolgação, pelo Departamento de História. As resistências a essa modalidade de ensino são ainda observadas atualmente e o eram em maior medida no período de implantação do curso. Um dos motivos preponderantes que levou o Departamento de História a aderir a EaD era a contrapartida que o convênio proporcionava em termos de possibilidades de publicação didática, livros, materiais e também a contratação e uma equipe de suporte e a inserção de equipamentos no departamento, “que precisavam muito e que estavam nus, e que era um canal que foi

ofertado a nós que daria esse suporte para o curso caso nós aceitássemos”. (Marco Aurélio Monteiro Pereira. Coordenador do PROLICEN na UEPG).

Quanto ao ingresso dos acadêmicos no curso de história através do PROLICEN, estes souberam da existência do mesmo por meio de uma propaganda que circulou na escola onde lecionavam, e ingressaram motivados pela oportunidade de realizar uma graduação na área em que já atuavam sem que para tanto, precisassem se deslocar à cidade sede do campus universitário. Os resultados para os profissionais egressos foram, segundo eles, de grande impacto nas atividades docentes, ocorreram melhorias qualitativas na prática de sala de aula, aumentaram as chances de compreender e de utilizar as tecnologias no ensino e, sobretudo, a realização pessoal pelo fato de conquistar uma graduação específica na área de atuação profissional, anteriormente exercida sem a qualificação necessária. Observa-se também nas respostas que o acesso ao ensino superior representa um bem cultural significativo, denotando um sentido de pertença, pois no Brasil ter um diploma de ensino superior ainda é considerado uma maneira de ascender socialmente.

A próxima tabela expressa os polos e o número de acadêmicos que ingressaram e se formaram no Curso de Licenciatura em História através da modalidade EaD no programa PROLICEN. De acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, 100 acadêmicos ingressaram no curso e 52 se formaram. Observa-se que, mesmo tendo iniciado a graduação em 2008 nem todos os acadêmicos concluíram o curso em 2012 como era previsto. Tal fato criou dificuldades ao Departamento, por ser uma única entrada e sem continuidade do programa posteriormente a esta turma. Assim, manteve-se até o ano de 2015, quando ocorreram duas últimas colações de grau, sendo necessário mobilizar toda uma infraestrutura de equipamentos e pessoal para atendimento dos poucos alunos remanescentes. Este é mais um ponto a demonstrar dissonâncias entre aquilo que foi pensado pelo Projeto História, e a realidade da sua implantação. Outra observação possível de abstrair diz respeito à evasão, e uma das razões possíveis e verificada pela gestão, leva em conta a resistência ao processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que, como se tratava de um público alvo de meia idade já atuando por bom tempo em sala de aula, tais pessoas, além de pertencerem a uma geração pouco afinada com o uso de computadores, demonstravam certas reticências em manejar as ferramentas necessárias para adquirirem o conhecimento transmitido e, possivelmente, não

concebiam sua própria ação de ensino a partir desses novos métodos. A narrativa do coordenador do PROLICEN mostrou que,

Sendo assim, nós estávamos trabalhando com gente profissional. O menos experiente dava aula há 8 anos. Efetivamente eu viajei para cada um dos polos, visitei cada uma das cidades, os alunos tiveram várias reuniões, antes das reuniões de seminário para checar conhecimento. Eu acabei ensinando gente a lidar com computador que nem isso sabia, mas funcionou.

No entendimento de Carmen Silva Simão Carneiro, coordenadora de capacitação do Nutead, essas barreiras a transpor são elementos capazes de assegurar uma maior eficácia no acompanhamento e uma forma de justificar todo o empreendimento da UEPG. No ingresso de uma turma de graduação no ensino presencial, normalmente entram no máximo 80 calouros. No ensino a distância, em função de não existir barreiras físicas de instalação, o número de acadêmicos pode ser muito maior. Assim, um acolhimento se faz necessário. No caso do PROLICEN, como lembrou Marco Aurélio Monteiro Pereira, foram realizadas reuniões que contribuíam para identificar as necessidades dos acadêmicos. Estas aconteceram antes dos encontros presenciais, normalmente chamados de seminários presenciais. Tais reuniões contribuíram para os ajustes necessários, e significou um investimento a mais por parte da equipe de professores. “É claro que tivemos que investir um bom tempo nisso [...] e tivemos resultados muito bons. Mas ainda é pouco”.

Nesta direção, a literatura especializada pontua para a necessidade dos cursos em EaD iniciar com o desenvolvimento de uma trabalho interativo que incluía uma discussão sobre a proposta, uma apresentação da estrutura curricular, um programa que acrescentasse esclarecimentos sobre o acompanhamento, o sistema de avaliação, o suporte, os materiais, evitando um mergulho no escuro por parte dos acadêmicos, cuja impressão é de que estão inseridos num “pacote instrucional”, Gatti (2005). Este mergulho não prioriza o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa.

A tabela abaixo apresenta a distribuição dos acadêmicos do PROLICEN por polos. A distribuição dos números de acadêmicos na tabela se torna interessante e propicia uma reflexão no sentido de imaginar o esforço empreendido pela equipe gestora em manter dois acadêmicos até o ano de 2015 para que alcançassem a graduação. Quantos esforços foram necessários. Em que condições esses acadêmicos concluíram, quantas e quais tolerâncias foram necessárias.

Tabela 4 – Licenciatura em História no PROLICEN: ano da colação de grau

MUNICÍPIO – POLO	Total de Ingresso	2012	2013	2014	2015
Ivaporã	15	01	12		02
Jaguariaíva	3		03		
Paranaguá	8	01	07		
Ponta Grossa	6	02	04		
Santo Antônio Platina	2		02		
São Mateus do Sul	7	04	03		
Telêmaco Borba	11	07	04		
Total de Ingresso	100				
Total de formados	52				

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UEPG.

Se tais resistências foram verificadas pelos gestores com relação aos acadêmicos, quanto aos professores as dificuldades eram de outra ordem. Já familiarizados com o uso doméstico de equipamentos de informática, aplicá-los no processo de ensino aprendizagem não seria uma grande ruptura. Contudo, a infraestrutura em termos de equipamentos, redes e software colocados a disposição no processo eram limitadores. Como lembra Elizabeth Johansen,

[...] era um início de experiência tecnológica, digamos assim, de ensino a distância da UEPG, mesmo que tenha desenvolvido o Normal Superior pela mesma modalidade. Um esquema diferente, o PROLICEN estava engatinhando, então o contato virtual era único e exclusivamente pelo AVA que era muito limitado. (Elizabeth Johansen. Professora do Departamento de História da UEPG).

O PROLICEN, como demonstrado, foi um programa que funcionou na UEPG e ofereceu pela primeira vez o Curso de Licenciatura em História. Ele teve apenas uma entrada de acadêmicos em 2008, no ano seguinte, em 2009, deu-se início a um novo modelo de EaD muito mais abrangente, a UAB. Sendo assim, a UAB e o PROLICEN funcionaram simultaneamente, o primeiro programa teve continuidade enquanto o segundo não passou de uma única entrada. A UAB teve continuidade por se constituir em um projeto político pedagógico com respaldo financeiro maior e mais abrangente, enquanto que o PROLICEN foi um programa destinado à formação de professores já em atuação nas escolas.

2.3 A UAB E O CURSO DE HISTÓRIA NA UEPG

Entre os documentos produzidos pelo Nutead da UEPG que versam sobre as mais diversas informações sobre o programa UAB, se sobressai o “Manual do estudante

para EaD: licenciaturas (2009)”. Nele são publicizados os critérios que dispõem sobre o funcionamento do Curso de Licenciatura em História. Através dele, se percorre as principais características formuladas pelos gestores para o seu funcionamento.

Os critérios gerais de funcionamento da EaD na UEPG foram criados quando da implantação do PROLICEN e mantidos em grande medida para o funcionamento da UAB. Em princípio, o manual coloca as características gerais do que seja estudar a distância. Expõe que a duração do curso é de quatro anos, e estes são distribuídos em oito semestres. A carga horária é de 3.192 incluindo as atividades complementares que são de duzentas horas de atividades extracurriculares. O referido documento menciona que o campo de trabalho de um licenciado em História pode acontecer tanto em escolas públicas e/ou particulares, sendo que é essencialmente composto pelo exercício da docência nas seguintes instâncias: Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Ensino Superior. Ele se aplica a todas as graduações em licenciatura na modalidade EaD oferecidos pela UAB da UEPG, que eram aos seguintes: geografia, história, letras português-espanhol, pedagogia, educação física e matemática. De acordo com o manual, tais cursos de licenciatura em EaD se apresentam como contribuição da UEPG, bem como dos seus Setores envolvidos, Departamentos e Nutead, para a formação de professores, que se tornou possível graças a parceria com o MEC e com a CAPES, pois estes órgãos se dispuseram a atuar através da modalidade para formar professores. Também são parceiros 29 municípios do Estado do Paraná que elegeram a UEPG como parceira na formação a distância e, como contrapartida, esses municípios comprometeram-se em implantar os polos de apoio presencial. (UEPG/NUTEAD, 2009, p. 8).

De início o manual coloca as razões da integração da UEPG à UAB, bem como uma apresentação da instituição seguida de um breve comentário sobre o que seja EaD, a equipe multidisciplinar dos cursos, a metodologia empregada, a plataforma Moodle – ambiente virtual de aprendizagem - AVA. O sistema de avaliação; o desenvolvimento da carga horária das disciplinas e dos cursos, o design e como os acadêmicos podem fazer para entrar em contato com as equipes de cada um dos seis cursos que estavam sendo operacionalizados no ano de 2009. A aplicação pela internet e a utilização de softwares específicos para a educação e formação de pessoas, facilitam o conteúdo multimídia e permite que o acadêmico aproveite as facilidades dos estudos a distância. Assim, o manual do estudante justifica a utilização do Moodle.

O Moodle¹⁰ (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) foi criado em 2001 por Martin Dougiamas, é professor da Universidade Curtin em Bentley, Austrália. O Moodle opera dentro da filosofia open source (código aberto). Essa característica de código aberto, logo atraiu adeptos e a plataforma Moodle passou a receber a colaboração de especialistas, desenvolvedores, empresas ou voluntários do mundo todo. Concomitante ao vertiginoso crescimento da internet e dos meios de comunicação, o Moodle tornou-se uma poderosa ferramenta de ensino em grande escala. Grandes empresas, universidades privadas e principalmente públicas utilizam esta plataforma no ensino a distância. Basta estar online, para que alunos e professores compartilhem informações e desenvolvam o conhecimento através do ambiente virtual de aprendizagem (a nuvem). A plataforma é utilizada por milhões de pessoas em mais de 100 idiomas. (Moodle, 2016).

A filosofia pedagógica do Moodle se pauta em dois conceitos: o construtivismo, que se apoia no fato de que as pessoas constroem novos conhecimentos a partir de uma interação com o ambiente; e construcionismo social, no qual os estudantes constroem a aprendizagem de maneira colaborativa com significados compartilhados. Por essência o Moodle funciona com características de aprendizagem online com aproximadamente 20 tipos de ferramentas e recursos (MOODLE, 2016). Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software, bem como apoio profissional à sua instalação sistema operacional de gerenciamento de cursos a distância, razão pela qual é escolhido por diversos administradores de cursos online. (FERREIRA, 2010).

Dando ênfase a metodologia do curso, o Manual do estudante para educação a distância: licenciaturas (2009), salienta que esta se fundamenta nos seguintes conceitos: interatividade, interdisciplinaridade, cooperação e autonomia. Que esses fatores correspondem às características dos cursistas, que por sua vez, são professores atuantes no ensino fundamental, ou que serão professores formados para tal atuação. Assim, a plataforma de aprendizagem online e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – são conjuntos de ferramentas para administração de cursos por meio de uma rede de computadores, como a internet. Nesse ambiente, o professor pode disponibilizar

¹⁰ MOODLE é uma sigla que quer dizer: Ambiente de aprendizagem dinâmica modular e orientada a objetos. O AVA é uma personalização da plataforma para ser utilizada no Brasil.

conteúdos, interagir com os alunos, ensinando-os a distância por meio de recursos multimídia ou outros que viabilizam variadas formas de comunicação.

No caso específico da Licenciatura em História, o Manual afirma que este está voltado para a formação de professores que atuarão na rede pública, mas pode receber outros interessados em se graduar, sem que necessariamente estejam vinculados ao ofício docente. Trata-se de um curso abrangente, pois articula os fazeres da pesquisa e do ensino. Assim, pretende alcançar a formação integral de um profissional em história. O campo da história com suas especificidades promove a formação que articule pesquisa e ensino, objetivando a constante reconstrução do conhecimento histórico. A partir do olhar do campo do saber as diferentes experiências humanas ganham significados interpretativos. Neste sentido, o conhecimento proporciona múltiplas compreensões das relações sociais estabelecidas entre os agentes sociais. Tomando esta direção, o licenciado em história atua desenvolvendo habilidades de problematização potencializando uma ação transformadora que, uma vez permeada pelo ofício de historiador, empenhada em promover leituras críticas do mundo social. O Curso de Licenciatura em História pela EaD constitui-se dos seguinte princípios como segue:

Formação consistente e atualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação; Formação teórica sólida sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente; Compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõe à escola; Compreensão da escola como espaço social, sensível à história e a cultura local; ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação, pelos educadores, das tecnologias da comunicação e informação e seus códigos; estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva do conhecimento. (UEPG/NUTEAD, 2009, p. 36).

Para alcançar as metas propostas no projeto pedagógico o Manual destaca o trabalho coletivo da equipe multidisciplinar, esta se constitui de docentes, pedagogos, bacharéis e técnicos em informática, secretários, digitadores, estagiários (discentes), editores, diagramadores, ilustradores, revisores de língua portuguesa, profissionais de artes gráficas, e outros. E ainda destaca os seguintes personagens, para os quais insere uma espécie de ementa que identifica a ação de cada qual:

Equipe de colaboradores: esta inclui pessoal com do curso, bem como acompanha sua implantação. É composta de professores experiência em EaD para assessorar a concepção e elaboração do projeto gráfico e pedagógico e funcionários do

Nutead, mas pode incluir profissionais de outros setores da UEPG e de instituições parceiras.

Professor coordenador de curso: sua atribuição é garantir a qualidade acadêmica e didático-pedagógica. Organiza o desenvolvimento do projeto pedagógico. É responsável pelas avaliações de desempenho dos docentes, dos estudantes, e demais envolvidos. Emite parecer, transferência, implementa melhorias e corrige os problemas.

Professor coordenador de polo: funciona como o gerente de apoio presencial. Zela pela segurança do polo, orienta o trabalho dos tutores presenciais e supervisiona os aspectos técnicos e administrativos do curso. Serve de ponte entre a UEPG e o município cujo polo esteja localizado.

Professor autor: define a concepção teórica e a estrutura pedagógica da disciplina sob sua responsabilidade. O livro didático é de sua responsabilidade no que tange a seleção de conteúdos, estratégia de ensino/aprendizagem. Pode exercer simultaneamente as funções de professor formador, de tutor. Quando não as exerce, torna-se sua função orientar esses no desenvolvimento da disciplina e na avaliação dos acadêmicos.

Professor formador: este apoia os tutores nos processos de ensino e aprendizagem. É o responsável pela inserção da disciplina na plataforma pode ou não ser o autor do livro didático. Faz a mediação entre os tutores a distância e os acadêmicos. Organiza e realiza as avaliações da disciplina. Acompanha as atividades de seminário presencial e insere as atividades na plataforma de aprendizagem.

Tutor online a distância: é quem acompanha a turma nas atividades online. Funciona como o mediador do processo de ensino/aprendizagem. Motiva os acadêmicos na orientação dos estudos, colabora com as atividades desenvolvidas por esses. Deve dominar o conteúdo a ponto de sanar as dúvidas, sugerir leituras e demais atividades complementares. Deve conhecer informática, trabalhar em rede e conhecer profundamente a plataforma de aprendizagem. Trabalha em conjunto com o professor autor e o formador. Faz a mediação entre os estudantes e a coordenação de curso.

Tutor local presencial: acompanha a turma nas atividades no polo. Em conjunto com a coordenação de polo zela pela segurança e bom desempenho dos equipamentos de informática. Auxilia e acompanha os acadêmicos em chats, fóruns, todas as seções de atividades online são sob sua responsabilidade no sentido de orientar os acadêmicos para que esses canais de comunicação sejam facilitadores da aprendizagem. Organiza as

atividades do polo, informa as datas de provas e seminários presenciais aos acadêmicos. Mantém com a coordenação de curso e os tutores online constante comunicação de fatos relevantes ocorridos no polo.

Secretários e técnico: esses auxiliam nas questões burocráticas e administrativas e de informática. Realizam o suporte técnico e administrativo no âmbito acadêmico. (UEPG/NUTEAD, 2009, p. 16-18).

No que se refere aos critérios de funcionamento, a proposta apresentada no Manual do estudante para educação a distância: licenciaturas (2009), indica que a metodologia empregada para a formação dos acadêmicos perpassa três conceitos a seguir, “interatividade, interdisciplinaridade, cooperação, autonomia”. Como o curso é destinado a professores em atuação nos anos fundamentais do Ensino Médio, a metodologia pretende privilegiar “a problematização, a reflexão, a investigação, as análises, sínteses e produções técnico-científicas”. (UEPG/NUTEAD, 2009, p. 45).

O cronograma do ano letivo de 2009 dispõe sobre as disciplinas ao primeiro período que foi oferecida de março a julho. No total eram 7 disciplinas, todas com 3 semanas de duração, sendo que 2 disciplinas estavam no ar simultaneamente, exceto História Antiga que durou 4 semanas. Destaque para o final do semestre que aconteciam os dias de encontro presencial. Sábado e domingo. Este funcionava da seguinte maneira, durante todo o dia de sábado, ocorria o seminário presencial, como o professor formador e o tutor(a) a distância. No domingo era reservado para a aplicação da prova. Este formato se repetia em todos os semestres do curso. Embora fosse um novo curso ministrado pelas tecnologias, na verdade, houve fundamentalmente uma aplicação da grade curricular do curso presencial, mas de uma maneira compactada. Segundo Ângela Ribeiro Ferreira, que atuou como professora no curso através da EaD:

[...] o projeto pedagógico da UAB é igual ao projeto pedagógico do ensino presencial. Não o projeto atual, mas o anterior, porque o curso foi reformulado, justamente por ter o mesmo currículo e como o curso estava começando, ninguém tinha experiência em curso a distância, absolutamente ninguém. [...] os cursos começaram quase juntos, o PROLICEN a UAB, então, a maioria das pessoas não tinham a experiência, e usaram a experiência do presencial para produzir os materiais e para pensar as disciplinas e os módulos do curso a distância.

A professora citada, que atua no curso desde a sua implantação, considera que a duração diminuída do tempo das disciplinas é fator problemático para que se efetive um processo de ensino aprendizagem com qualidade. Isso porque, na maioria das vezes, os

professores aplicavam no curso a distância o mesmo programa de disciplina utilizado na modalidade presencial. Talvez por isso, entre outras razões, era uma reclamação unânime entre os acadêmicos da turma de 2009, o curto tempo de duração de cada disciplina e a quantidade insuficiente de encontros presenciais. Estas questões foram apresentadas pelos acadêmicos como empecilhos para uma melhor aprendizagem. Acreditavam que, mesmo realizando um curso a distância, os encontros presenciais eram a oportunidade de aprofundar os conceitos e os conhecimentos temáticos apresentados nos materiais didáticos. A título ilustrativo, cita-se a acadêmica Vanessa Lunardon quando afirmou a importância dos seminários presenciais, “pois neles temos a chance de efetuar a comunicação com a equipe, tirar dúvidas, esclarecer procedimentos”. Igualmente, a professora Ângela Ribeiro Ferreira, observou que por mais atividades mediadas pelas tecnologias que se levasse a efeito, nada substituíria as discussões presenciais, “o debate só é possível fazer pelo presencial, os seminários presenciais que acontecem no final do semestre”.

Na tentativa de melhor familiarizar os cursistas com a nova modalidade de ensino, o currículo do Curso de História da UAB-UEPG, contava logo no primeiro semestre com a disciplina Introdução a Educação a Distância. Através dela os acadêmicos tinham a oportunidade de conhecer o manejo e a operacionalidade do ensino não presencial, no entanto, o conteúdo da disciplina não contemplava atividades práticas para tanto. A primeira aproximação dos acadêmicos com a realidade da EaD ocorreu a partir desta disciplina, significava uma possibilidade dos acadêmicos se entenderem no processo de aprendizagem a distância e perceberam as configurações específicas do curso ao qual ingressaram. Entretanto, esta ocorreu como um módulo introdutório e não obrigatório, foi oferecida antes dos acadêmicos conhecerem a grade curricular, ela é disponibilizada com o objetivo dos acadêmicos sanarem suas dúvidas de acesso, dúvidas em reconhecer um link, aprender a fazer downloads em textos e arquivos, etc.

A não atividade prática, ou ainda a não oferta da referida disciplina de forma presencial, pode ser uma das razões que respondem pelos elementos de desinteresses dos acadêmicos. Sua oferta presencial poderia se tornar uma forma de motivá-los a permanecer e a aprender a enfrentar suas dúvidas na prática. O acolhimento deveria significar iniciar o curso com uma disciplina obrigatória e presencial, e que se constituísse de uma carga horária que durasse pelo menos o primeiro ano do curso.

Assim, os acadêmicos teriam a chance de conhecer os trâmites da universidade, conhecer pessoalmente a equipe. O acolhimento encontra respaldo nas palavras de Carmem Silva Simão Carneiro, coordenadora de capacitação do Nutead, “nós não temos ainda uma estrutura para atender mil, mil e duzentos alunos cada vez que chegam os calouros do vestibular”. Na opinião de Suzimara do Rocio Scrok Brunoro, coordenadora do polo Colombo, “o acompanhamento ao acadêmico no início do curso é uma garantia da manutenção deste no curso”. Isto é, oferecer cursos a distância não requer apenas disponibilizar tecnologias, para além, disso significa utilizar vários recursos metodológicos que contribuam para a compreensão do processo, nos quais os acadêmicos estão ingressando.

Não em vão, os acadêmicos do ano de 2009, se sentiam perdidos diante da dificuldade de acesso e compreensão do funcionamento da plataforma. Segundo eles, tratava-se mais de um amontoado de conceitos, naquele momento, ininteligíveis que um treinamento prático de uso da plataforma AVA. Razão pela qual foi constante a utilização de outros meios de comunicação para o estabelecimento de contatos com professores. Elizabeth Johansen, professora formadora, constatou tal dificuldade encontrada pelos alunos e como os mesmos se valeram de outros mecanismos para tirarem suas dúvidas, embora houvesse uma determinação por parte da coordenação de curso para o exclusivo uso da plataforma própria do programa, os contatos por outros meios tecnológicos não deixaram de acontecer.

Os alunos com os quais eu tive mais contato/orientação, todos buscavam mais. E não se limitavam ao AVA. Muito pelo contrário. O AVA era um dos espaços em que eles menos solicitavam ou procuravam por mim. Face, e-mail, às vezes mensagem de celular e outras vezes conversas particulares pelo face. Tenho registro das minhas duas últimas orientandas de longas conversas. Creio que a rapidez desses meios são maiores do que a do AVA. Mas isso não inviabilizou nossas conversas pelo AVA, inclusive pela própria solicitação da coordenação, ou seja, se faça presente também pelo AVA. Nós precisamos forçar os acadêmicos pelo AVA. Precisamos formalizar este canal comunicação.

Esses critérios exigidos por parte da coordenação do curso que diz respeito a uma efetiva atuação pelo AVA se traduz por uma maneira de controlar a ação da equipe frente aos acadêmicos. É a partir do AVA que o dispositivo de controle pode ser acionado, pois todo o percurso, os comentários, as correções, o acesso aos links textuais ficam registrados no ambiente. Para além do exposto, as dificuldades demonstradas inicialmente na utilização da plataforma bem como certas precariedades de recursos

tecnológicos, apontadas pelos envolvidos foram ao longo do desenvolvimento do curso sendo superadas. De acordo com a professora Elizabeth Johansen, que trabalhou na disciplina História Medieval como professora formadora e na disciplina Oficina como autora da apostila e professora formadora, “a primeira vez que o curso foi ofertado nós tínhamos uma série de limitações e carências, principalmente tecnológica”. No entanto,

[...] do primeiro lançamento do curso, a primeira oferta em 2009, para a segunda oferta a diferença tecnológica foi gritante positivamente. Ou seja, a universidade através do Nutead, conseguiu aprimorar a questão tecnológica que automaticamente facilitou o trabalho do professor formador e ampliou muitíssimo o contato com o aluno. (Elizabeth Johansen. Professora do Departamento de História da UEPG).

É possível considerar que o acesso a outros meios tecnológicos foram liberados e incentivados, por assim dizer, para que os acadêmicos bem como a equipe, não ficassem submetidos ao acesso da universidade, que como se pode observar, no início com tantas turmas era precário.

A graduação em História pela UAB iniciou com o ingresso da turma de 2009, naquele ano o curso contava com 17 polos e 312 alunos no total. Em 2011 ingressou mais uma turma, desta vez com 4 polos e 203 acadêmicos e, em 2014, uma nova turma com 4 polos, contando com 141 alunos. A primeira turma formou-se em 2012. A criação e manutenção dos polos ocorreram conforme a demanda de interessados em ingressar no curso e estavam distribuídos pelos seguintes municípios do Paraná: Apucarana, Cerro Azul, Colombo, Congoinhas, Ibaiti, Ivaiporã, Palmeira, Ponta Grossa, Sarandi, Siqueira Campos, Telêmaco Borba. Apesar de que a UEPG mantenha polos em quatro cidades de outros estados do país, como São Paulo e duas cidades do estado de Santa Catarina, nestes não oferece o curso de História.

A tabela da próxima página apresenta a distribuição dos acadêmicos por polo no funcionamento da UAB até o ano de 2014, último ingresso de acadêmicos. Em seguida uma representação gráfica que demonstra a distribuição dos polos no estado. A visualização de tal distribuição abaixo partindo do mapa que representa o estado do Paraná, demonstra que a ação da UAB ocorreu mais para o interior do estado quando comparada com a abrangência do PROLICEN.

Tabela 5 – Licenciatura História UAB (UEPG-PR)

MUNICÍPIO – POLO	Alunos Inscritos no ano de		
	2009	2011	2014
Ivaporã		51	
Ponta Grossa	53		
Telêmaco Borba	59		
Apucarana	46		26
Cerro Azul		53	
Colombo	41		
Congoinhas		49	
Ibaiti	45		
Itambé			42
Palmeira	50		27
Sarandi	18		
Siqueira		50	
São João Batista			46
Total de Ingresso	312	203	141

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UEPG.

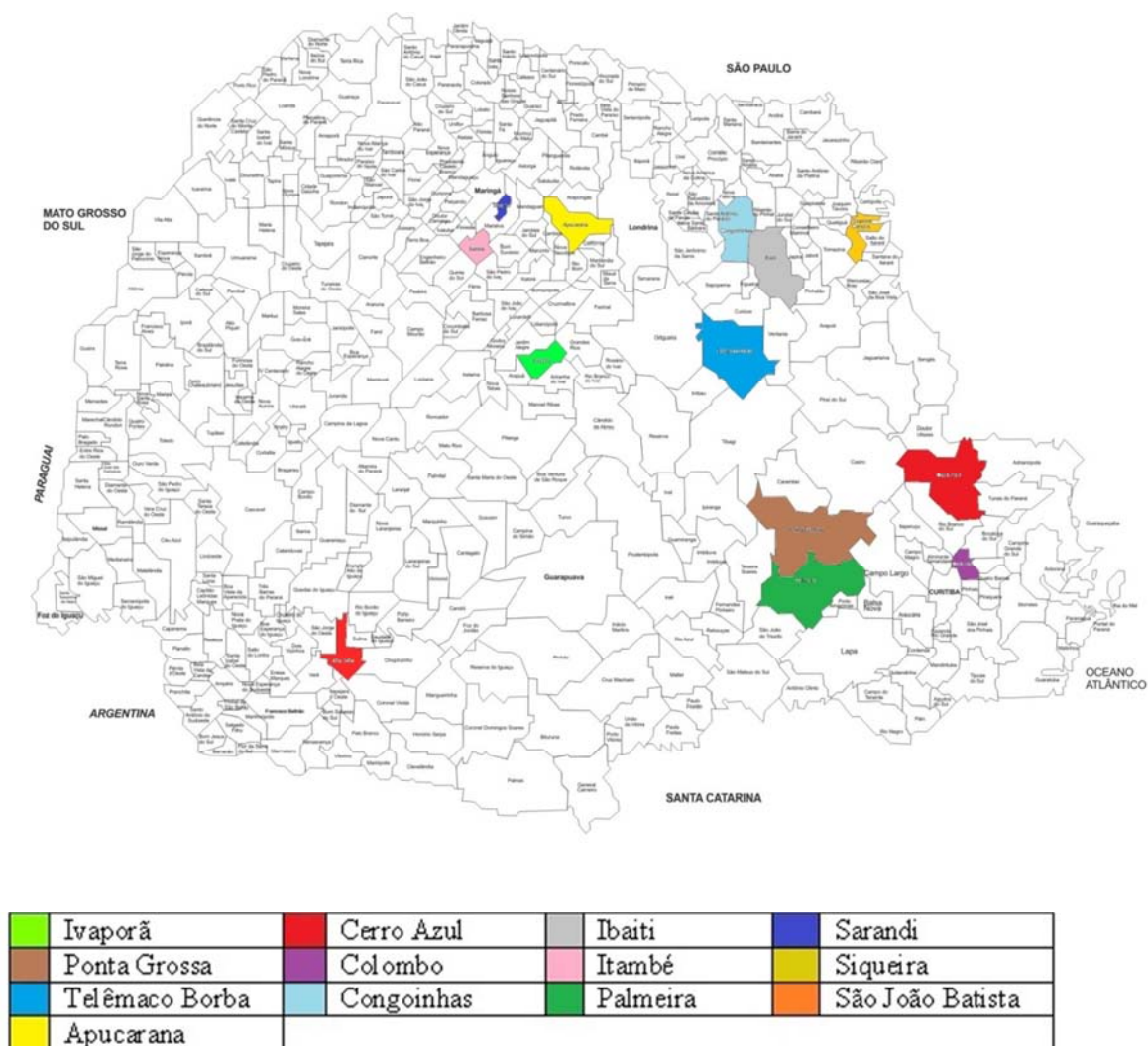


Figura 2 – Mapa da distribuição de polos no programa UAB

Fonte: <http://mapas.ibge.gov.br/fisicos/estaduais>. Acessado em maio de 2016. Aplicou-se uma legenda para melhor visualizar a distribuição dos municípios no mapa.

Verificando os números de ingresso de acadêmicos no Curso de História, oferecido pela UEPG no programa UAB, durante os três anos em que foram oferecidos, isto é, 2009, 2011 e 2014, observa-se um declínio de matrículas. A não adesão de novos interessados em se graduar pela modalidade EaD suscita diversas questões, como por exemplo, a insatisfação dos cursistas, dificuldade de compreensão do processo, dúvidas no acesso, fracasso nas avaliações, dificuldade de comunicação, dificuldade técnica da universidade.

As questões acima levantadas servem para pensar sobre os cursistas. Para refletir sobre o impacto do modelo no conjunto de seus profissionais envolvidos, quais sejam: gestores, tutores, professores, outras questões, além das já destacadas, pode-se arrolar, como por exemplo, as dificuldades de adaptação à outra maneira de desenvolver a atividade docente, a atuação de uma prática profissional alterada pela forma como se operacionaliza o programa, exigindo novas atribuições dos participantes. Estas constatações permite supor que o uso das tecnologias, que são reconhecidas e muito difundidas como ferramentas de inovação extraordinária para a qualificação de profissionais no mundo do trabalho, necessita de adequação, pois é imperioso que os gestores conheçam a fundo os limites e as possibilidades que esta impõe.

Para lançar uma reflexão partindo dos dados da pesquisa que respondessem por esses facilitadores, ou seja, verificar a significância de tais ferramentas tecnológicas disponíveis no mundo do trabalho e, na mesma medida, compreender esse alcance nas expectativas dos professores, uma parte das entrevistas com a equipe concentrou-se em compreender como estes se interessaram em ingressar na UAB. Consta que, para a efetivação do referido programa foram formalizados convites primeiramente aos professores da própria instituição. Não era exigida uma experiência anterior de atuação por meio das tecnologias. Assim, lembrando como ingressou na modalidade EaD, a professora Ângela Ribeiro Ferreira comentou, “participei da elaboração de todos os materiais da prática de ensino do curso, precisava atender todas as áreas”, já a professora Elizabeth Johansen afirmou, “tive uma experiência anterior na licenciatura em história pelo PROLICEN, mas foi um ano só onde participei com a disciplina de História Medieval”. Os exemplos citados referem-se à professores já pertencentes ao quadro docente do curso de história presencial da UEPG, o que não contempla a totalidade dos profissionais envolvidos no curso a distância.

Outra questão que se apresentava como bastante problemática diz respeito à rotatividade de profissionais que compunham a equipe e também do engajamento desses à proposta. Sobre esse aspecto, Márcia Rodrigues comentou:

Eu sempre tive apoio, tem professores que estão sempre atentos, que sempre trabalham conosco, como uma equipe mesmo [...] as pessoas respondem as nossas perguntas, mas nos tínhamos professores de algumas disciplinas que ficamos com o trabalho meio por conta, eu acho até por causa da rotatividade também entre os formadores, assim como disse que acontece na equipe de tutores. Pegar uma pessoa que não é da área para fazer um tutorial na disciplina de psicologia, parece que não tem aquela identidade com o professor, mas em relação aos professores, geralmente são bons, e uma coisa boa também é que a coordenação dá autonomia até para administrar conflitos.

Outra implicação para a eficácia da formação a partir da modalidade EaD no curso de história, apontada pelos profissionais envolvidos, diz respeito ao fato desta funcionar como um programa experimental, sem perspectivas de permanência, dando-lhe um aspecto um tanto efêmero. Esta característica tende a levar a uma não avaliação de suas carências para contemplação futuras, já que não há exatamente a expectativa de um amanhã. Elizabeth Johansen observou que:

[...] os principais problemas estão atrelados à institucionalização da EaD. Se o ensino a distância efetivamente funcionasse a partir da própria universidade que não é, por enquanto é um projeto experimental da CAPES, mas que possibilita uma democratização do ensino, e que melhora o desempenho profissional e que resulta numa melhoria da qualidade do ensino fundamental, porque o profissional está mais capacitado, ele está melhor formado, está incentivado. Assim, a educação básica melhora. Ressaltando ainda que, os professores passam a atuar na área adequada em que estão sendo formados. (Elizabeth Johansen. Professora do Departamento de História da UEPG).

Na UEPG ainda não aconteceu a institucionalização da EaD. É necessário que essa discussão ocorra entre os Departamentos de Ensino envolvidos, a real necessidade de efetivar a institucionalização, evitar a contratação da equipe por bolsas de estudos. Os profissionais engajados na modalidade poderiam se dedicar muito mais se a atividade não se caracterizasse por uma atuação complementar à carreira. Com a institucionalização da EaD na universidade esta se tornaria uma atividade departamental, haveria menos rotatividade, e se contaria com um número de profissionais mais efetivos e mais engajados no processo. O professor formador ou o tutor se constituem como personagens diretamente envolvidos e responsáveis por formar uma mão de obra qualificada para atuar nas escolas, em campos distintos dentro da história, são

profissionais que podem discutir patrimônio arquitetônico, artístico/cultural, questões agrárias, indígenas e de gênero.

Torna-se importante contemplar mais uma das implicações relativas ao funcionamento do curso de história. O estágio supervisionado não foi discutido no Manual do estudante para educação a distância: licenciaturas (2009). Ele aconteceu de acordo com os critérios elencados no Projeto História, que como já se afirmou é o texto oficial, por assim dizer. O estágio supervisionado apresentou situações inusitadas para os profissionais acostumados a modalidade presencial.

No curso a distância pela UAB ele ocorreu dividido em dois momentos, a observação e a regência. No primeiro os alunos receberam instruções temáticas e pedagógicas pela plataforma e a partir delas preparam o material do que seria apresentado em sala de aula. Esses materiais, através da plataforma, retornavam aos professores para avaliação e voltam para os acadêmicos com as sugestões e indicações a serem seguidas. A regência dava-se em duas situações, a observação e a aula prática. O controle da presença do estagiário ocorria através do termo de compromisso que era assinado pelo professor da disciplina e pelo diretor da escola. Já a avaliação cabia ao professor responsável pela disciplina onde acontecia o estágio, ou seja, na escola. O professor titular da disciplina na escola em que o estágio iria se desenvolver, recebia previamente o plano de aula, que era feito pelo estagiário, e acompanhava o desempenho deste em sala de aula, que era expresso em formulário próprio. Tanto o termo de compromisso como o formulário de avaliação eram documentos anexados ao relatório de atividades do semestre e encaminhados à coordenação na UEPG. Esses documentos preenchidos, datados e assinados eram a maneira de controlar as atividades.

Tal como no estágio supervisionado do curso presencial, os acadêmicos do ensino a distância enfrentavam as mais diversas adversidades, porém, por estarem afastados dos coordenadores e do polo central, cabia a eles próprios articularem com os professores das escolas as condições em que ocorreriam.

A carga horária destinada a realização do estágio provocou certa alteração no cotidiano de alguns acadêmicos, que a entenderam como demasiadamente extensa. Isso porque boa parte deles já atuava em sala de aula e gostariam que a experiência acumulada resultasse em uma redução desta obrigação. Já para outros que não atuavam na educação básica e não conseguiam dispensa de suas atividades funcionais, tornava-se

difícil a disponibilidade. Neste sentido, Nadir Fernandes dos Santos, aluna do polo de Colombo afirmou que,

Sim na regência, havia carga horária bastante puxada, necessária, mas puxada, tem gente que trabalha o dia inteiro e estava em período de curso, de resto foi uma experiência bem significativa. Não consegui redução na carga horária de estágio, por que como eu trabalhava no fundamental um, não correspondia ao ensino da licenciatura, e teria que de fato fazer o estágio. Então teve o período de observação e teve o período de regência também.

O estágio em sala de aula foi, em geral, bastante tranquilo para a maioria dos acadêmicos. Contudo, isto não reflete apenas uma boa preparação através da EaD fornecida pelo curso, pois muitos daqueles estudantes já estavam habituados as práticas de sala de aula. Há exemplos em que, por não haver a experiência anterior, acadêmicos enfrentaram dificuldades, é o caso, por exemplo, de Dimas Scarpeta, policial civil que travava pela primeira vez um contato prático com o universo do ensino. Segundo ele:

Esse estágio também foi um negócio. Eu não sabia nada, eu não tinha noção de coisa alguma. Os outros eu não sei, eu dei aula para quase quarenta alunos e para dois alunos. Numa noite tinha quarenta na outra tinha dois. E foi um debate sensacional, alunos inteligentes. Ai é que tá. Faltou muito para mim aquele encontro presencial. Para mim faltou. Porque eu fiz a preparação a distância com o acompanhamento, quando cheguei ao colégio para atuar levei um susto. A professora orientadora do estágio e o tutor, tudo a distância, e em algum momento o tutor tinha que ir junto conosco. Nós dependíamos das orientações que eram enviadas. Era dado um modelo, nós em cima desse modelo desenvolvíamos o tema. A escolha era minha e enviava para o tutor. Ele avaliava, corrigia e mandava de volta para nós.

A Ficha de Registro de Atividades em Campo de Estágio Supervisionado, a qual o acadêmico se refere foi produzida pela coordenação de estágio e pretendeu ser um instrumento de avaliação. Nela o professor da escola que aceitou o estagiário em sua sala de aula, anotava o desempenho do acadêmico perseguindo os critérios elencados pela coordenadoria de estágio, as atividades desenvolvidas e a carga horária. Outra ficha foi produzida, de Avaliação do Professor, esta continha catorze itens a serem preenchidos onde o professor atribuía uma nota ao estagiário. Outros documentos foram produzidos para acompanhar o estagiário a distância. Todos esses documentos implicavam na aceitação tácita da escola. O estagiário que escolhia a escola onde queria realizá-lo. Portando um ofício dirigido ao diretor concretizava a solicitação de estágio.

A autonomia tomou um sentido pragmático por parte da instituição e implicou em incentivar um comportamento prospectado por parte dos acadêmicos. Tal

circunstância levou o policial civil e acadêmico do curso pelo polo de Colombo a firmar que, “a gente fazia tudo sozinho. Ai que vinha a dúvida e a insegurança”. Neste aspecto e refletindo sobre os momentos de orientação aos acadêmicos a coordenadora de estágio, Rosana Nadal de Arruda Moura, destacou que o acompanhamento empregado não é o mesmo. Por suas palavras: “o acadêmico do curso presencial está acostumando a ter tudo na mão, é muito mais fácil para ele [...] no curso a distância tem surgido bastante aquele aluno autônomo que estuda sozinho, que se prepara sozinho”.

Eu tive a oportunidade de ir para a escola atender estagiário do presencial, chegar lá e encontrar estagiário da EaD, e esses estavam sozinhos. De certa forma eu fiquei bem triste, porque eu estou aparando o meu estagiário do presencial, o estagiário da EaD está sozinho. No entanto, ele estava muito bem focado e preparado, mais do que o estagiário que estava comigo. (Rosana Nadal de Arruda Moura. Professora do Departamento de História da UEPG. Coordenadora de Estágio no curso de Licenciatura em História - Presencial e UAB).

De fato, um dos conceitos fundamentais da EaD é incentivar os estudantes a desenvolverem autonomia, contudo esta noção se apresenta em contextos determinados, apropriados a uma empreitada coletiva. A aprendizagem, embora seja individual, ocorre a partir do diálogo com o outro. Se de um lado, esperava-se do estagiário uma maturidade autônoma, os acadêmicos do primeiro ano necessitam de um acolhimento mais efetivo e afetivo. A autonomia ocorreu onde era conveniente para a universidade. O estagiário foi incentivado a se resolver, a procurar dar andamento à documentação necessária para a realização do estágio. Todavia, não se percebeu esta mesma autonomia sendo prospectada desde o início. Como se pôde perceber no caso do PROLICEN, os professores já estavam em sala de aula, na UAB ocorreram situações diferentes, pois muitos acadêmicos não tinham qualquer noção do funcionamento de uma escola. Com isso é também possível afirmar que o acompanhamento incentivado pela busca de uma autonomia, seja o definidor da permanência do acadêmico no curso, pois o estágio da forma como funcionou, revelou certo abandono por parte da gestão universitária. Não se pode esquecer ainda que o tutor foi o profissional que orientou essas atividades, tal orientação foi executada partindo de um roteiro criado pela equipe de coordenação do estágio, conforme documentos em anexo. Este apoio indireto mostrou a fragilidade do sistema UAB no tocante a formação de professores, em especial no quesito orientação de estágio.

Para responder a algumas das dificuldades encontradas no exercício do estágio supervisionado, uma nova categoria de profissional deverá, segundo os coordenadores, ser criada. O “professor supervisor técnico” será o profissional que acompanhará e avaliará o acadêmico durante o estágio. Efetivamente esta é uma nova nomenclatura para um agente já existente, haja vista que o supervisor técnico será o professor responsável pela disciplina na escola onde ocorre o estágio. As análises que este faz no contato direto com o estagiário quando está em atividade na escola, é fundamental. Isto ocorre porque normalmente o acadêmico não mora no município onde faz sua graduação. Obviamente que, no momento de escolher um local para realizar o estágio, procura a escola mais próxima da sua residência. Porém, da forma como atualmente ocorre, este agente não possui qualquer conhecimento sobre a modalidade EaD e nenhum vínculo com a universidade. A atuação do professor supervisor técnico, da maneira como está sendo planejada, se dará numa via de mão dupla, na medida em que proporcionará um acompanhamento mais direto ao estagiário e possibilitará a formação continuada deste profissional. É este professor da escola que avalia e assina os documentos que se referem ao estágio. Neste aspecto, Rosana Nadal de Arruda Moura, coordenadora de estágio, revela o que está sendo proposto quanto a esta questão:

[...] o que nós temos procurado, e temos conversado bastante sobre estágio na universidade, é sobre a possibilidade de fazer um projeto para que os professores supervisores técnicos também participem de uma formação em serviço, formação continuada que a universidade vai oferecer com objetivo de dar esse respaldo para o estágio, quando o aluno estiver lá no campo.

Para além de ser um tipo de formação ainda não institucionalizada pela UEPG e sim um programa temporário, o exemplo acima revela que a coordenação não deixa de estar atenta a possíveis melhoramentos. Pois, formar professores de história através da modalidade EaD provocou algumas incertezas e a partir delas a busca por acertos e novas possibilidades.

Superados os problemas relativos às barreiras tecnológicas, realizados os ajustes necessários, o ensino a distância se confirmou como uma possibilidade real de acesso dos acadêmicos a uma graduação. Ao questionar a professora Elizabeth Johansen sobre a viabilidade do curso pela EaD esta afirmou que, “da mesma maneira que temos um controle de frequência, de atividades do presencial, temos também no ensino a distância. Isso era uma preocupação particular, o acompanhamento”. E continuou destacando a importância do acompanhamento e sua afetividade nas escolas.

No ensino a distância a base teórica dele está distante também, no entanto, sua fonte está ali, no lado dele. A gente acaba tendo um desenvolvimento dos trabalhos, muitos deles voltados para a questão da história local. O que é extremamente importante, por exemplo, para a continuidade desses trabalhos no ensino fundamental, onde muitos deles vão trabalhar depois de formados, futuramente. Essa parte do contexto das escolas, história oral, local, patrimônio, etc.

Num primeiro momento, o fato de que os professores engajados nos referidos programas não contarem com experiências anteriores em EaD, já provocou certos impactos no funcionamento do curso. As dúvidas e as tensões que os profissionais enfrentaram foram evidenciadas nos depoimentos dos que participaram. Tanto no que se refere a preparação para o trabalho docente em uma modalidade até então desconhecida, como pelas alterações impostas na dimensão do funcionamento do curso. Entre os documentos escritos produzidos para a implantação da EaD na UEPG e o relato das experiências vivenciadas pelos envolvidos, nota-se considerável distância. Os conflitos e as incertezas presentes na condução do curso exigiu um esforço acentuado por parte da equipe envolvida, requereu capacitação específica para o amplo funcionamento da docência em processos que utilizam a modalidade EaD.

A implantação do PROLICEN da UAB pela UEPG, contemplada nesse capítulo, demonstrou as exigências necessárias ao funcionamento de um curso a distância. Tais como, projeto, infraestrutura, recursos humanos. No próximo capítulo, serão verificadas, de uma forma mais intensa, a vivência dos envolvidos nos cursos de licenciatura em história da UAB/UEPG nos polos de Colombo e Ponta Grossa.

CAPÍTULO 3

FRONTEIRAS BORRADAS

Este capítulo pretende verificar a implantação do curso de Licenciatura em História a partir da UAB nos espaços de investigação, ou seja, os municípios onde funcionaram os polos de Ponta Grossa e Colombo, no Paraná. Concentra-se a análise na experiência da tutoria, por entender ser esta função o ponto diferencial para o ensino e a aprendizagem no sistema UAB. Bem como, busca-se refletir a importância da comunicação com interatividade na EaD.

3.1 ENTRE COLOMBO E PONTA GROSSA: os espaços de investigação

Apesar do fato do Curso de Licenciatura em História ofertado pela UAB na UEPG ter atingido 13 municípios e, portanto, 13 polos, visto que cada polo significa um município, escolheu-se deter a investigação em dois polos, o de Ponta Grossa e o de Colombo. Considera-se relevante apresentar de uma forma bastante breve um pouco da história da fundação das referidas localidades e contemplar seus traços sociais e econômicos. Antes de qualquer outro detalhe, destaca-se que o município de Colombo se localiza na região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná, sendo que Ponta Grossa, onde se encontra a sede da UEPG, se localiza acerca de 121 quilômetros da referida capital dos paranaenses.

O município de Colombo foi fundado em 1877 por 162 colonos oriundos da região de Vêneto – Itália. Na época eram 48 homens, 42 mulheres, 42 meninos e 30 meninas. O Padre Ângelo Cavalli os conduziu da Itália, primeiro até Morretes, onde já tinha uma colônia chamada Nova Itália, depois seguiram pela Serra do Mar até Curitiba. No final do século XIX a colônia recebeu uma nova leva de imigrantes italianos e através do Decreto nº 11 de janeiro de 1890, a então colônia de Alfredo Chaves

passou se chamar Colombo em homenagem à Cristóvão Colombo, descobridor da América. Em 1938 o Decreto Estadual n.º 7573, anexou o município de Colombo à capital Curitiba. Porém, em 1943, outro Decreto Estadual de n.º 199 restaurou o poder administrativo e político do município, tornando-o independente. (CAMARGO, 2007, p. 67).

Colombo conheceu algumas fábricas no fim do século XIX que projetou a colônia italiana no cenário nacional. O imigrante, Francesco Busto em parceria com outros colonos represaram o rio Tumiri e construíram o primeiro moinho de fubá com roda de água. A mesma família Busato, iniciou a primeira fábrica de louças artesanais do Brasil que foi considerada a melhor do país. Produziu todo tipo de faiança fina, pratos, xícaras, vasos, floreiras, bules e peças especiais.

Na atualidade, considerando toda a região metropolitana de Curitiba, Colombo possui a maior taxa de crescimento populacional. Boa parte da população reside em bairros como: Alto Maracanã, Guaraituba e Jardim Osasco. As famílias preservam algumas características agrícolas que foram herdadas dos imigrantes italianos. A população estimada pelo IBGE em 2014 era de 229 mil habitantes. Possui uma área de 159,14 km². É a maior colônia italiana do estado do Paraná. Conserva traços característicos da atividade rural e urbana. Um projeto de turismo desenvolvido pelo poder público municipal de Curitiba, que objetiva valorizar a cultura italiana e os aspectos rurais da região, inclui o circuito italiano de turismo rural de Colombo. (MORALES, 2010).

Contando as histórias da fundação da cidade, os habitantes de Colombo costumam enfatizar que a pedra fundamental da cidade está localizada na Rua XV de Novembro. De fato trata-se de uma imensa pedra calcária. Gostam de mencionar também os artefatos encontrados pelos agricultores, antigos colonos, que remontam a permanência dos índios Tínguis, um grupo do tronco linguístico Guaraní que viveu nos domínios territoriais de Colombo¹¹.

A cidade de Ponta Grossa se localiza em uma região conhecida como os Campos Gerais do Paraná. Este território faz fronteira ao Norte com São Paulo e ao Sul com Santa Catarina. Durante os séculos XVI e XVII essa região pertenceu à Coroa Espanhola sendo que o litoral pertencia à Coroa Portuguesa. A localidade de Ponta

¹¹ Este texto foi recriado com base na história do surgimento da cidade, publicado no site da Prefeitura Municipal de Colombo. Acesso em 21 de abril de 2014. <http://www.colombo.pr.gov.br>

Grossa foi fundada no início do século XVIII, por famílias paulistas. A efetivação da população se deu principalmente através dos tropeiros, pois foi o caminho das tropas que fez com que o povoamento se desenvolvesse.

Um dos marcos de seu desenvolvimento econômico foi o surgimento das grandes fazendas de criação. No século XX a cidade recebeu o título de maior centro armazenador de grãos da América Latina. A boa localização geográfica de Ponta Grossa a transformou na atualidade no maior entroncamento rodoferroviário do Sul do Brasil, por onde escoam a produção agrícola e pecuária. Diversos são os atrativos culturais e turísticos como, por exemplo, o Parque Vila Velha fundado em 1953 que foi tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Estadual em 1966. (ALMEIDA, 2003).

No ano de 2009, o banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE revelou que o número de escolas municipais e docentes nas cidades paranaenses de Ponta Grossa e Colombo eram os seguintes: em Ponta Grossa 82 escolas municipais e 590 professores. Em Colombo 50 escolas municipais e 718 professores. A população total de Ponta Grossa, em 2010, considerando as áreas rurais e urbanas, era de 311.611 pessoas. Em Colombo, no mesmo ano, igualmente consideradas as áreas rurais e urbanas, a população era de 212.967 pessoas. (IBGE, 2016). Entre outros municípios do Paraná, nestes dois ocorreram a implantações de polos da UAB/UEPG.

O sistema UAB preconiza alguns critérios necessários para o seu funcionamento, entre eles destaca-se a exigência de um núcleo de apoio pedagógico e administrativo presencial na região onde o sistema será oferecido. A este núcleo dá-se o nome de polo. A CAPES através do documento, “Polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil: orientação para mantenedores e gestores (2010), estabelece as normas para a criação e o funcionamento desses polos. A manutenção cabe aos municípios e estados que manifestam interesse em oferecer EaD, em cursos de graduação ou pós-graduação, são os responsáveis por estruturar e organizar os polos de apoio presencial, em cumprimento com as orientações da UAB. Os critérios são utilizados para promover as condições de permanência dos acadêmicos no espaço, pois como afirma o documento acima citado, cria-se “um vínculo mais próximo com a universidade, valorizando a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita”. No caso do polo funcionar compartilhado com uma escola do município, este deve contar com um espaço exclusivo no prédio e deve conter uma biblioteca e um laboratório de informática. A solicitação do polo parte do município, mas deve ser feita

através da UNDIME, esta é responsável pelo levantamento de dados que afirmem a necessidade do município em constituir um polo. Isto é, a partir de uma demonstração da demanda de professores que justifique o requerimento. Compete a CAPES analisar as solicitações para a implantação de um novo polo de apoio presencial do sistema UAB. O mantenedor é responsável, ainda, pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas. Os profissionais a integrar o polo são os seguintes: coordenador de polo, secretário de polo, bibliotecário ou auxiliar de biblioteca, técnico em informática, técnicos de laboratórios pedagógicos, serviços gerais, e técnicos de apoio para manutenção predial. A CAPES não define qualquer especificação ou detalhamento do perfil de tais profissionais, com exceção do coordenador de polo, que deve ser professor da rede pública, graduado e comprovar o mínimo de 3 anos de atuação no magistério que pode ser na educação básica ou superior. É desejável disponibilidade de atuação em tempo integral para atuar frente à coordenação do polo. (BRASIL, 2010).

A estrutura física para o funcionamento do polo é também normatizada pela CAPES. Neste caso o credenciamento exige uma edificação adequada com acesso facilitado a banheiros masculinos e femininos, sala reserva a coordenação de polo, laboratório de informática com no mínimo 25 computadores conectados à internet, impressoras, espaço físico compatível aos seminários presenciais e também para as atividades de tutoria presencial, espaços destinados a grupos de estudos como também para estudos individualizados, acervo bibliográfico básico e complementar. Salienta também que esses equipamentos e mobiliários devem ser adequados ao número de acadêmicos e de cursos em atendimento no polo.

A visita de observação realizada em Colombo e Ponta Grossa revelou a existência de dissonâncias entre os dois polos. Embora ambos cumpram os requisitos exigidos pela CAPES quanto à infraestrutura, este cumprimento é, no entanto, diferenciado. Nos dois polos encontramos um mesmo tipo de disposição de itens de infraestrutura necessários: biblioteca, laboratório de informática, auditório, sala de coordenação, sala de estudo em grupo, etc. Mas, a qualidade destes espaços no tocante a questões como acústica, ventilação, iluminação apresentam diferenças.



Figura 3: Biblioteca do polo de Ponta Grossa



Figura 4: Biblioteca do polo de Colombo



Figura 5: Auditório do polo de Ponta Grossa



Figura 6: Auditório do polo de Colombo

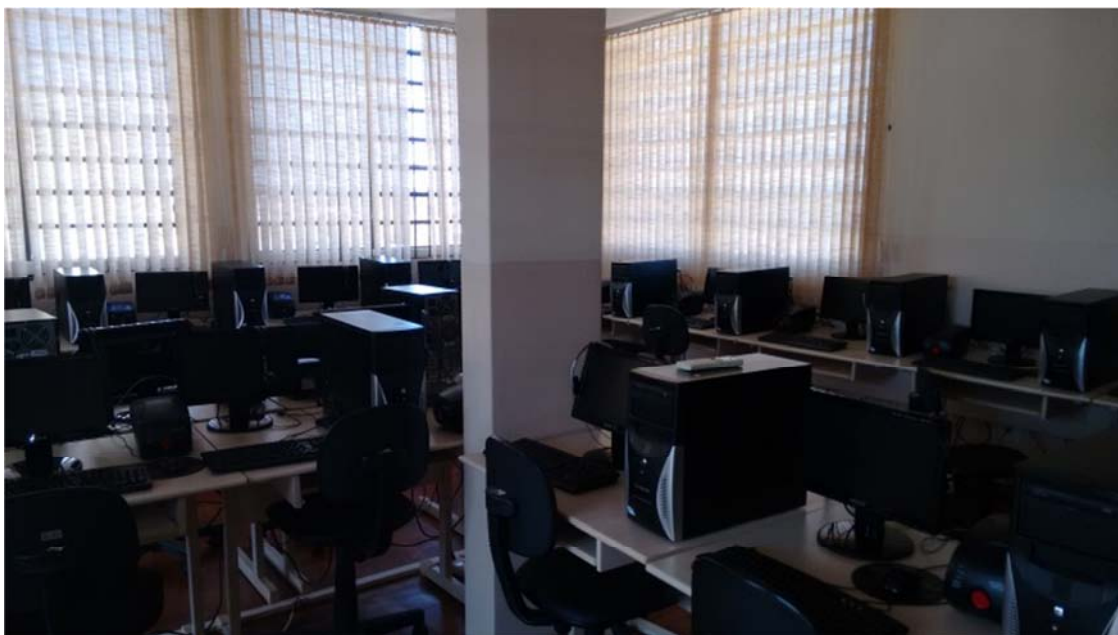


Figura 7: laboratório de informática do polo de Ponta Grossa



Figura 8: laboratório de informática do polo de Colombo

Verifica-se que no polo de Ponta Grossa, na atualidade, existe um espaço físico construído especificamente para o seu funcionamento. No entanto, quando do início das atividades da UAB em Ponta Grossa, o polo funcionou por muito tempo com pendências, como relembra Lucimara Glap, coordenadora do polo.

[...] esta estrutura que você vê hoje aqui é totalmente nova, quando foi feita esta parceria do município com o Ministério da Educação, os cursos iniciaram, só que ele não tinha essa estrutura. Então era muito precário, funcionava junto com o centro de inclusão digital, quando a UAB veio para Ponta Grossa para fazer a visita técnica o polo não estava apto, ele estava apto com pendência – AP – funcionava, mas não era, essa estrutura era do ladinho, ele funcionava junto com o centro de inclusão digital que pertencia a escola.

De fato a estrutura física do polo atual de Ponta Grossa é excelente. Banheiros para cadeirantes, rampas de acesso para portadores de necessidades especiais, placas indicativas dos espaços, auditório amplo e equipado. Esses aspectos revelam uma edificação construída para um fim específico e que responde adequadamente às necessidades de tal finalidade.

O polo de Colombo, inicialmente, funcionou nas dependências da escola municipal Cristóvão Colombo, no centro do município. Na atualidade ocupa um espaço alugado em um shopping center localizado no bairro Alto Maracanã, um bairro afastado do centro da cidade. Funciona em condições inferiores às do polo de Ponta Grossa. Embora apresente todos os critérios exigidos pela CAPES, se observa certos problemas na infraestrutura que dificultam o processo de ensino aprendizagem. Funcionando em um shopping, em uma área ampla cujos espaços específicos (laboratório, auditório, etc.) são delimitados por divisórias modelares, não são poucas as implicações resultantes de tal situação. Ressalta-se, por exemplo, a questão acústica, sem paredes apropriadas para conter ruídos, torna-se difícil o trabalho pedagógico. Esta diferença entre os dois polos, um com prédio específico outro uma adaptação em um espaço inadequado, além das implicações próprias nas ações de aprender e ensinar, leva a uma maior assiduidade dos acadêmicos no polo de Ponta Grossa. Em Colombo, os espaços não muito adequados parece ser um motivo para que os alunos pouco procurem o polo em momentos de presença não obrigatória. Dimas Scarpeta, acadêmico do polo de Colombo, fez a seguinte avaliação sobre a estrutura física que frequentava.

[...] em Colombo que era o meu polo de estudos, o colégio não era muito bem conservado. E depois foi transferido para um shopping e daí ficou ruim de

vez. Salas sem janela, sem ventilação, muito barulho, nada apropriado. Essa estrutura atrapalhava a concentração. A estrutura piorou muito. O acesso dificultou ainda mais. Tinha que ter uma estrutura melhor, e não tinha nada. Eu passaria o dia todo no polo, se houvesse uma organização melhor. Os professores vinham de Ponta Grossa para cá. Nossa, que situação ruim.

O espaço físico adequado é um dos postulados indicado para o bom funcionamento da EaD. A literatura sobre o tema recomenda a importância do vínculo dos acadêmicos com o polo. Porém, há uma série de outros que se referem, por exemplo, a uma separação física entre os professores e cursistas, suporte ao estudante, preparação prévia do material didático, planejamento organizado da instituição, já apresentados no primeiro capítulo deste estudo.

Estes indicadores que remetem a boa qualidade são resumidos por BOF (2006) como sendo: o desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos; a distribuição ou a disponibilização dos materiais e atividade de aprendizagem para os alunos; a organização prévia do fluxo do processo de ensino e de aprendizagem; a comunicação e a orientação claras sobre essa organização do fluxo do processo de ensino e aprendizagem para os alunos; a mediação e o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos realizados pelos tutores; a avaliação, pelos tutores, de atividade com a provisão do feedback para os alunos; a comunicação contínua e interação com os alunos por meio de mecanismos tecnológicos específicos; a oferta de serviços de apoio pedagógico por meio de plantões presenciais, telefônicos, e-mail, help desk, etc; a oferta de serviços acadêmicos e administrativos a distância. Todos esses fatores funcionando em harmonia levarão a uma eficácia dos cursos. Os especialistas em EaD acrescentam ainda que, para que a comunicação ocorra faz-se necessário a realização de seminários presenciais que garantam a verificação da aprendizagem por parte dos avaliadores do curso. Esta eficácia pressupõe, então, que os critérios de funcionamento sejam entendidos como primordiais ao desenvolvimento das funções de um sistema em EaD.

Atenta a este movimento, Maria Bernardete Gatti (2005), apresenta sua concepção no que se refere aos critérios de qualidade necessários para oferecer e acompanhar cursos destinados à qualificação de professores em exercício. “Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial”, recomenda inicialmente Gatti. A autora destaca sinteticamente o que compreende serem os fatores que possibilitam um nível qualitativo de alto diferencial para a formação a

distância de professores. Aponta ser fundamental um contato inicial, presencial ou a distância, no qual a equipe deve apresentar aos estudantes a estrutura, os pressupostos pedagógicos, o eixo curricular, o funcionamento, os materiais, o suporte, o sistema de acompanhamento e a avaliação no sentido de que os cursistas analisem suas condições de envolvimento. Considerando que a aprendizagem é solidária, o primeiro contato motiva os envolvidos. (GATTI, 2005, p. 143).

Sendo um processo de formação diferenciado do tradicional, algumas condições são necessárias para estruturar um curso através da modalidade EaD. O desenvolvimento do curso pressupõe produção conjunta e em rede, planejamento sem rigidez, uma equipe interdisciplinar que realmente trabalhe em conjunto, contribuindo com significativas produções. Isto é, um curso em EaD comprometido com formação consistente e de qualidade não pode se limitar a apenas transmitir uma aula pela internet ou televisão e posteriormente aplicar um exercício para verificar a compreensão ou capacidade de interpretação do estudante sobre o tema em debate.

Esta forma de fazer, de funcionar, significa também romper com algumas tradições fortemente inculcadas nas relações com o saber guardadas de longa data, desde o momento em que o ato de aprender necessitou de um espaço, um território onde está autorizado a acontecer. Notadamente, a ruptura com o sentido tradicional na concepção de docência passou a envolver outros personagens, neste caso, os gestores, estudantes, professores, técnicos e tutores. As questões e temas que envolvem o planejamento e gestão de um curso a distância remetem para as funções e a estrutura de um sistema na referida modalidade de ensino. Há iniciativas e decisões que são fundamentais para que o planejamento se efetive e seja bem sucedido.

Sendo assim, se pontua quais as noções de um bom funcionamento de EaD presentes na literatura sobre o tema e, nos tópicos abaixo, se verifica como tais noções aparecem no documento Projeto História (2005) e no Manual do estudante para educação a distância: licenciaturas (2009), pois esses formam o conjunto de normas e diretrizes para o funcionamento da EaD na UEPG. A partir do exposto, serão abordadas as categorias analíticas como as de interação, comunicação e planejamento. Igualmente, perceber como tais questões são dadas a ver por aqueles que estiveram envolvidos seja como alunos, tutores, e professores nos polos de Colombo e Ponta Grossa.

Na mesma direção, como se encontra pontuado no corpo deste trabalho a noção de que a abordagem sistêmica, sugerida por Moore e Kearsley (2007), é um dos fatores

que ao fim e ao cabo, garante êxitos dos acadêmicos, bem como estabilidade e segurança na gestão do curso. Não em um sentido de centralidade das ações pedagógicas e do planejamento, mas uma forma de envolver a equipe no compartilhamento da gestão e funcionamento.

Os recursos estruturantes elencados até esta altura apontam o que um curso deve cumprir para oferecer a modalidade a distância com qualidade. Neste sentido, não custa repetir oportunamente que esses autores destacados e referenciados possuem relevância para o tema porque é através de suas publicações que se pode acompanhar o desenvolvimento e a adaptação da modalidade EaD no Brasil. O objetivo destes apontamentos, que foram retirados das referências bibliográficas que versam sobre o tema EaD, é confrontar com o funcionamento da UAB no campo objetivo de investigação, ou seja, o Curso de Licenciatura em História, o que veremos nos tópicos a seguir.

3.2 A EXPERIÊNCIA DA TUTORIA

A concepção de tutoria é fundamental em um curso de EaD, de um modo geral a modalidade difere do ensino presencial, não apenas considerando as teorias fundamentais, mas principalmente a dimensão pedagógica que é acrescida de outros personagens. Contudo, as características dos estudantes também devem ser levadas em consideração. Identificar o perfil, levar em consideração a experiência do grupo contribui com o sucesso do atendimento como também da permanência dos acadêmicos no curso. Porém, faz-se necessário uma organização com critérios claros e definidos.

Dentro dos parâmetros gerais de funcionamento de um curso ofertado pela modalidade EaD, a concepção de tutoria é dividida em duas formas: a tutoria a distância e a tutoria presencial. Há consenso entre os autores que se dedicam a investigar e pesquisar o tema da docência aplicada a EaD, estes consideram como central a tutoria no serviço de apoio e de atendimento ao estudante.

No entender de Preti (1996) o tutor é o responsável pela efetivação do curso a distância, se estiver constantemente dirigindo e supervisionando o modo como ocorre o ensino e aprendizagem dos alunos. Para Landin (1997) é fundamental desenvolver nos estudantes hábitos e técnicas de estudo. A ação dos tutores é o que garante a permanência dos acadêmicos no curso. Rosini (2007) considera que um modelo de EaD

exige práticas coletivas que transformam o conhecimento, pois agrega algumas especificidades, pelo fato de normalmente atuar com adultos que provavelmente são mais autônomos e por isso determinados nos estudos, e afirma, o tutor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para Aretio (2001), embora de grande importância, o tutor não pode ser a figura central do processo de ensino aprendizagem, visto que ele é uma peça em uma engrenagem que deve funcionar de maneira sistêmica. Segundo o autor:

No ensino a distância o docente nunca é um, são diversos os agentes que intervêm no processo de ensinar e aprender, ao ponto de podermos reconhecer a instituição como a portadora da responsabilidade de ensinar. Portanto é a instituição, mais do que o professor que desenha, produz, distribui, desenvolve o processo de aprendizagem dos estudantes. (ARETIO, 2001, p. 110).

As atribuições da tutoria de acordo com a UAB são as seguintes: a mediação dos conteúdos entre os professores e os acadêmicos, acompanhamento das atividades conforme o cronograma do curso, acesso com regularidade ao AVA a ponto de responder as demandas dos acadêmicos em 24 horas, estabelecer contato com os acadêmicos e acompanhar as atividades discentes, colaborar com a coordenação de curso nas avaliações, participar das atividades de capacitação promovidas pela instituição, elaborar relatórios mensais e acompanhamento dos acadêmicos e encaminhar para a coordenação de tutoria, participar das avaliações promovidas pelos professores responsáveis pelas disciplinas, apoiar a operacionalidade das atividades presenciais nos polos junto com a coordenação de curso, especialmente as aplicações de provas. (BRASIL, 2010).

Recorrendo ao documento Projeto História, este recomenda que a interação entre material didático e professores é também fundamental. Assim, o Documento define o modelo de aprendizagem indicando que a infraestrutura tecnológica, bem como a infraestrutura física possui um mediador, a figura do tutor. Cabe a este profissional motivar a aprendizagem através do acompanhamento das tarefas discentes promovendo a autonomia no que se refere à aprendizagem dos estudantes. Também considera o apoio à aprendizagem em duas frentes: o tutor presencial e o tutor a distância. No caso da atividade de tutoria presencial assevera que, “a atividade mais intensa e de proximidade entre o professor orientador e os professores cursistas acontecerá,

provavelmente, nos encontros presenciais e nos grupos de estudo”. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 12). Este documento indica igualmente a forma de funcionar.

A tutoria presencial ocorrerá quando o aluno sozinho ou em pequenos grupos, se dirigir ao Polo ou a UEPG para dirimir dúvidas a respeito de questões administrativas e acadêmicas do curso, bem como sobre as disciplinas que está cursando com o tutor. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 12).

Diferente é a atuação do tutor a distância. Este é.

Orientador da aprendizagem do aluno solitário e isolado que, frequentemente, necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância. Pode-se admitir plenamente que o Professor-Tutor seja denominado em outros sistemas similares como orientador acadêmico. (UEPG/NUTEAD, 2005 p. 13).

A partir desta colocação o texto Projeto História abandona a expressão tutor, para adotar a expressão professor tutor, atribuindo a este um lugar destacado na relação ensino aprendizagem. E coloca: “o professor tutor assume papel relevante, atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o a prosseguir e, ao mesmo tempo, participando da avaliação da aprendizagem”. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 13). O tutor é então um elo presente entre o professor formador e o acadêmico, esses dois personagens da atividade docente têm atribuições específicas e conjuntas. Não se pode perder de vista que o PROLICEN e UAB funcionaram em esquemas diferentes, como já foi apresentado nos tópicos específicos desta pesquisa. Mas os critérios gerais que regem o funcionamento se ampliaram para a UAB. Neste sentido, Isabel Stancik, tutora da UAB/UEPG esclareceu sobre o exercício de ambas as atividades.

O tutor insere no sistema as notas aí depois vem outra etapa. A de conclusão dessas notas de levantamento que é o professor formador que faz. Ele também organiza as atividades ele vai pensar os textos, as atividades, a apresentação, vai orientar sobre os critérios de correção dessas atividades, e o tutor vai seguir os critérios colocados pelo formador e orientar diretamente o acadêmico, além do trabalho de correção das provas.

O papel que tudo aceita escreve em linhas concisas os objetivos, as estratégias, o plano de funcionamento do curso. Todavia, em alguns casos, não se localiza consenso entre as recomendações presentes no texto Projeto História, e as verificações de como aconteceram na prática de ensinar a distância. Os trechos destacados a seguir pretendem confrontar algumas dessas evidências:

De acordo com o Projeto História:

Através de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar frente aos conhecimentos, o tutor assume função estratégica. Tem como finalidade resolver os ruídos de comunicação e os problemas que surgem ao longo do processo de ensino e, ao mesmo tempo, articular e desenvolver ações para aperfeiçoar o sistema de EaD, que deve ser alvo de constantes reflexões. (UEPG/NUTEAD, 2005, p 12).

De acordo com a tutora:

É o tutor que faz o elo entre o professor formador e o aluno [...] a presença do tutor é fundamental para o aluno, que não tem contato com a turma, com os professores. Isso cria alguns obstáculos para a produção do conhecimento. O aluno em si tem que ser muito consciente da responsabilidade que ele assumiu porque muito depende do interesse e da dedicação dele. O tutor tem o papel de motivá-lo de cobrar a participação [...] mostrar o que há de interessante nesse processo, nas discussões. Fomentar o encontro entre os colegas nos polos. A meu ver a participação do tutor é muito importante, neste sentido, por este elo que ele gera. Mas o próprio sistema ainda apresentava algumas dificuldades. Eu senti durante um período que os tutores foram coisificados. Estávamos ali para servir sem questionar. Isso eu considere muito negativo. (Ana Lygia Czêp. Tutora UAB/Polo Sarandi).

Como visto acima, tanto para os teóricos como para aqueles que efetivamente atuam em EaD, o papel do tutor é peça fundamental para esta modalidade de ensino. No entanto, existem algumas complicações práticas no exercício da tutoria, entre elas pode-se mencionar as condições de trabalho. O tutor é um bolsista, porém é antes um professor da rede de ensino formal que já cumpre uma carga horária de 40 horas semanais. Assim, a tutoria em EaD surge para alguns como uma possibilidade extra de aumento de renda, um “bico” para o qual, dadas as condições, sua dedicação é, digamos, secundária. O depoimento de Dircéia Antunes de Oliveira, tutora UAB/UEPG, ao negar sua inclusão neste perfil é revelador de tais circunstâncias, “para mim não era um hobbie e nem mais um bico como sempre falavam, para mim não era isso, eu gostava do que eu estava fazendo naquele momento”. A estrutura de contratação e funcionamento aponta que em um primeiro momento a equipe de tutoria, uma vez já capacitada, realizará atividades sob a supervisão dos docentes da UEPG. Os tutores serão contratados em regime de 20 horas semanais sendo que o cumprimento do horário poderá ser estendido por ocasião do estágio supervisionado, principal objetivo de suas atividades. Dentre as inúmeras responsabilidades atribuídas à tutoria, o Projeto História destaca que:

o tutor será orientado para solucionar dúvidas dos alunos, indicar bibliografia complementar e de aprofundamento, indicar sites e softwares, organizar *chat's* e fóruns, aplicar instrumentos de avaliação, organizar relatórios, registrar e analisar dados em fichas de acompanhamento das atividades de avaliação, das práticas de ensino e dos estágios. Também será responsável em estabelecer contatos frequentes com a coordenação do curso, comunicando o andamento das atividades e os progressos ou dificuldades dos alunos. (UEPG/NUTEAD, 2005, p 48).

Ainda segundo o documento citado, sua incumbência é organizar e concentrar a ação docente na tutoria descrevendo sua atuação da seguinte forma: “o tutor é uma figura de destaque, responsável pelo bom andamento das atividades. Este profissional assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semipresencial ou à distância”. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 50). Indica também que serão contratados mediante seleção prévia. Para cada grupo de cinquenta alunos um tutor será contratado. Esses profissionais são considerados como personagens centrais na aprendizagem dos estudantes, como os motivadores do processo e responsáveis pela garantia da permanência evitando a evasão.

É importante ressaltar, como lembra ARETIO (2001) que o tutor embora tenha esse papel de destaque por ser aquele que atua diretamente com os acadêmicos construindo o laço entre esses e a instituição, sua atuação está sujeita ao bom funcionamento geral do curso oferecido. Os tutores devem seguir determinações previamente planejadas, tendo eles atribuições que dependem de outras instâncias, não havendo este planejamento prévio e a boa condução em todos os níveis, seu desempenho será também deficitário. Ana Lygia Czëp tutora UAB/UEPG, comentou:

A organização, a estrutura deve estar estabelecida, a linha condutora deve estar estabelecida e seguida antes, e não durante o processo. Isso não dá certo. Dá certa descredibilidade. Os alunos percebem isso também, quando em determinado momento você pede para eles as coisas de uma forma e depois tem que mudar.

A estrutura organizacional prévia indica que há necessidade de, “comunicação e a orientação claras sobre essa organização do fluxo do processo de ensino e aprendizagem para os alunos” (BOF, 2006, p. 65). A ausência desta afeta o funcionamento da tutoria, pois no fundo são os tutores os responsáveis pela aprendizagem dos acadêmicos, já que são esses os profissionais em contato direto com os cursistas.

No ano de 2009, houve a implantação das primeiras turmas de EaD pela UAB na UEPG. Buscaram os cursos um grande número de candidatos, fato que desencadeou uma série de inconsistências no planejamento inicial. A universidade não estava preparada para atender de forma adequada ao elevado número de alunos inscritos. Isabel Stancik tutora UAB/UEPG, ao relembrar as dificuldades daquele momento ressaltava outras, de outra ordem, como o impacto que a tradição do ensino acadêmico provocou nos alunos que ingressavam nos cursos a distância, tal impacto quando não contemplado e gerenciado pela equipe tornou-se um forte causador de evasão.

No começo nós tivemos dificuldades com a própria tecnologia porque a UEPG ainda não estava preparada para o número de acadêmicos que entraram nos cursos no ano de 2009, que foi a primeira turma, [...] era em torno de trezentos e quarenta acadêmicos para mais, e a imagem que ele tinha do curso talvez não tivesse correspondido porque quando eles entraram achavam que seria fácil fazer o curso e de repente se depararam com outra realidade. Uma realidade de quando se começou a se desenvolver o curso que os professores solicitavam leituras acadêmicas eles não tinham contato muitos desistiram, uma das dificuldades e talvez facilidades também é que alguns acadêmicos foram pedir ajuda para os familiares amigos na hora da elaboração das atividades online mas na hora da prova presencial aí é por conta e se ele não tem uma base para realmente fazer a avaliação não consegue ir para a frente. (Isabel Stancik, tutora UAB).

Ana Lygia Czëp igualmente tutora da UAB apontou outro tipo de problema enfrentado pelos que ingressavam nos cursos. Se o universo acadêmico era uma novidade que causou um impacto às vezes desmotivador, a modalidade de ensino a distância, isto é, a educação por meio das tecnologias de informação e comunicação era uma novidade que impunha algumas barreiras a serem transpostas.

A plataforma, as conexões, enfim, apresentava dificuldades, em vários momentos nos fomos convocados a utilizar o skype, o msn, como forma de comunicação para o desenvolvimento das orientações necessárias para que os alunos conseguissem cumprir as tarefas. Isso acabava fazendo com que houvesse uma aproximação dos alunos com o tutor. Eles nos procuravam por questões diferentes das específicas das disciplinas. Uma dúvida, uma ideia que surgia para desenvolver com os grupos locais. Então eles aproveitavam esses momentos para tentar entender melhor esses processos de formação que era também uma novidade para a maior parte dos acadêmicos.

Afirmando que “as pessoas que estudam a distância esforçam-se solitariamente para aprender”, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim (1997), estabelece um panorama de compreensão crítica sobre o funcionamento do ensino na modalidade a distância e destacando uma nova maneira de se comunicar. Sendo assim o acompanhamento, o incentivo, pode superar as dificuldades individuais. A reflexão de

LANDIN (1997), corrobora com o importantíssimo papel da tutoria principalmente diante das dificuldades como as relatadas acima. Cabe ao tutor como o agente mais próximo e mais presente ao acadêmico este desafio de motivar e incentivar a permanência e atuar na superação das dificuldades mais cotidianas.

Diante de uma realidade nem sempre favorável, as exigências colocadas ao tutor obrigam-no a desenvolver outras habilidades e no caso específico da EaD, lidar com as mídias online disponíveis para comunicar-se e criar conhecimento, explorando a comunicação através de outros meios que não somente a plataforma oficial do curso, isto é o AVA. A comunicação na experiência prática dos participantes do curso investigado, assumiu matizes diferentes. Tornou-se necessário recorrer a outras formas de diálogo online para que se efetivasse a compreensão das propostas e os objetivos de aprendizagem do curso. Assim, a atuação dos tutores, além de contribuir com a construção coletiva e participativa do conhecimento, desenvolveu a proatividade e incentivou a autonomia. O empenho da equipe gestora aliado a disposição dos tutores em colaborar com a comunicação disponibilizando outros canais de interação pode ter contribuído para o sucesso dos acadêmicos.

A atuação da tutoria foi destacada por Márcia Rodrigues tutora UAB/UEPG, como um compromisso permanente com os acadêmicos, pois enfatizou que a sua experiência envolve empenho no sentido de que as informações cheguem o mais breve possível aos acadêmicos, “tem que dar feedback o tempo todo, se não eles acabam desistindo, tem que estimular”. As tecnologias disponíveis nem sempre são eficazes e por vezes são considerados como um entrave. Não é possível prever que um eficaz funcionamento do curso dependa apenas do acesso às tecnologias, não basta pressupor que o acesso é uma garantia de desenvolvimento do curso em seus objetivos. O acompanhamento como apontou a tutora acima, é o que garante uma efetividade dos acadêmicos na aprendizagem.

Mas existem outros entraves que podem fragilizar o processo. O projeto pedagógico do curso, por exemplo, deveria ser repensado e não ser suplantado do modelo presencial para o modelo a distância. Toda a grade curricular acontece desde a implantação em 2009 até o presente momento, como uma espécie de transposição didática nas dimensões de implantação e também de funcionamento das disciplinas. Esta dificuldade foi evidenciada nas palavras de Márcia Rodrigues tutora UAB/UEPG,

Sim, toda a proposta tem que ser repensada, com a adaptação do presencial para o modelo a distância, a gente teria que repensar o currículo todo, teria que ser outro tipo de currículo, porque é diferente, no presencial temos o acompanhamento diário, no modelo a distância já muda. Não sei como ainda, mas teria que pensar. Tem limites tem coisas que não estão muito certas.

O conceito de transposição didática ficou conhecido entre os pesquisadores da área de educação a partir do momento em que o pesquisador francês Yves Chevallard, um especialista em didática da matemática, cunhou tal termo para oferecer uma diferenciação entre conhecimento produzido na universidade, que possuem rigor científico e metodológico em relação aos que ocorrem na escola que necessitam de uma adaptação dos saberes provenientes do conhecimento científico. Esta concepção de disciplina consolida também certa noção de hierarquia de conhecimentos. (BITTENCOURT, 2009).

Na atuação efetiva de docência na EaD da UEPG a figura do tutor encontra-se numa escala inferior, como se fosse um saber ilegítimo porque foi escrito e autorizado por outro profissional, neste caso o professor autor. A tutoria ocorre como um intermediário, como o lugar de reprodução do conhecimento externo, sua atuação é avaliada a partir da capacidade de dialogar com os cursistas sobre um texto produzido por outrem. E tudo isso é ainda atravessado por outra figura, a do professor formador, é este que cria a identidade da disciplina, que constrói os objetivos para que, a ação da tutoria numa tentativa de didatização dos conteúdos, alcance os acadêmicos, para que estes enfim alcancem os objetivos previamente determinados. Porém, quem leva a cabo essas dimensões são os tutores. E muitos nunca estiveram em reunião com o formador.

O material produzido funciona como uma síntese que reúne os principais conceitos sobre a disciplina em questão. Mas ele não ocorre a partir de uma leitura direta sobre a produção de um autor como se consegue fazer no ensino presencial. Muito embora outros textos também possam ser disponibilizados, são considerados leituras adicionais, extras que podem ser acessadas pelos cursistas pois, ficam disponibilizadas no AVA e que são indicadas e motivadas pelos tutores.

Esses pontos frágeis sinalizados pela concepção de docência, que no sistema UAB é atravessada por três personagens, adiciona-se a produção prévia do material didático que funciona como um manual da disciplina, esses são quesitos a serem repensados. Uma inversão dos papéis seria uma saída possível. Transformar a ação da tutoria em professor formador, por ser este, o tutor, o professor que de fato atua

diariamente com os acadêmicos, como um professor que faz a didática acontecer. Por ele deveria passar não apenas os serviços executáveis que dão formato a aprendizagem, como a correção, avaliação e o acompanhamento da aprendizagem dos acadêmicos. Mas deveria ser ele o profissional que define os objetivos, as leituras, pensa e constrói uma arquitetura da disciplina sob sua responsabilidade.

Muito embora tenha se verificado críticas ao material didático, por outro lado, verificou-se entre os acadêmicos que a preparação prévia deste e sua disponibilização por parte da equipe, agiu como um fator agregador das concepções de aprendizagem, um estímulo a mais, um facilitador da aprendizagem. O depoimento de Andréia Gonçalves Martins, aluna do polo de Ponta Grossa, dá uma medida dessa afirmação, “as vezes eu encontrava com os alunos do presencial, eles falavam que o nosso material era muito bom. Era melhor que o deles”. Para Dimas Scarpeta, aluno do polo de Colombo, a importância do material didático possuía o seguinte significado, “quando éramos cobrados da leitura dos textos obrigatórios, acompanhávamos o debate [...] nos encontros presenciais a gente se empenhava e debatia mais e conseguia acompanhar melhor”. A importância do material didático de cada disciplina para Leonilda Bondancia, aluna do polo de Colombo, remetia a uma facilitação do acompanhamento das atividades a serem cumpridas no AVA. “Sem o livro da disciplina era mais difícil, eu gosto de ter o texto escrito, preciso rabiscar, voltar nas páginas, no papel é mais fácil. Sem contar o conjunto de textos de boa qualidade que ficou comigo”.

Esses depoimentos ressaltam a importância do material produzido no que diz respeito ao acompanhamento do curso por parte dos acadêmicos, eles produziram sínteses facilitadoras e favoreceram o funcionamento das disciplinas, mas não deixam de significar certo engessamento dos conceitos e argumentos neles desenvolvidos. É oportuno salientar que também não construíram uma aprendizagem transformando esses acadêmicos em protagonistas da sua aprendizagem. Limitaram esses sujeitos a uma noção passiva dos materiais didáticos, aspectos que são alvo de críticas nas escolas, como também na produção científica sobre o ensino de história.

Como pontuado por Aretio (2001) é a instituição quem planeja e desenha o curso. É também a responsável e garantidora do funcionamento. Contudo, é possível perceber no conjunto de entrevistas com os professores, que muitas ações isoladas e independentes destes acabaram por suprir as falhas do sistema. No afã de acompanhar

os cursistas os tutores se dispuseram a compartilhar seus perfis pessoais para facilitar a comunicação.

Uma terminologia desenvolvida na atualidade e que contribui para a compreensão da atividade de tutoria em EaD é denominada pela literatura especializada como polidocência. (PIMENTEL, MILL, 2010). Esta expressão resume a ação de sujeitos que exercem diferentes atividades de forma fragmentada, contudo integrada à um sistema. Uma ação docente compartilhada evita o esvaziamento e garante o funcionamento da abordagem sistêmica que abrange a toda a equipe de um curso desenvolvido pela modalidade EaD. Como se pode observar no tópico sobre formação de professores, o exercício docente que na atualidade encontra-se atravessado pelas TICs impõe muitos desafios aos professores. A compreensão do papel do professor na EaD é fundamental. Para Daniel Mill (2010) o conceito de polidocência refere-se à um coletivo de profissionais. Na EaD, sustenta o autor, encontram-se uma gama de funções com formações diversas, diagramadores, gestores, laboratoristas, técnicos, etc. Neste sentido, este grupo de trabalhadores é compreendido como os docentes e são todos os profissionais que atuam no curso. Seja na produção de materiais, no planejamento do curso, mesmo na gestão, esta noção amplia-se a atuação da docência. Moore e Kearsely (2007) destacam o papel da tutoria como relevante nos cursos em EaD, no sentido de funcionarem como protagonistas e não coadjuvantes. O tutor é tão responsável pela aprendizagem quanto é o professor formador ou o conteudista. Os demais profissionais que criam os cursos, os administradores, os secretários não tem contato com os acadêmicos.

Ele é os olhos e os ouvidos do sistema (...) cada instrutor tem, ou deveria ter, uma compreensão íntima de seu grupo de acadêmicos, conhecer seus progressos, seus sentimentos. O instrutor é a fonte de informação mais confiável quando gerentes do sistema tentam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento dos alunos, isso é, das tarefas apresentadas. (MOORE E KEARSELEY, 2007, p. 149).

A polidocência e a abordagem sistêmica necessitam da atuação de diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e no funcionamento do curso, pois garante a qualidade e a eficácia deste. No entanto, entre uma abordagem selecionada para a condução de um curso, o seu planejamento e a sua efetivação em polos distantes, ocorrem desvios e em alguns casos o engajamento e a integração entre os diferentes níveis que compõem o sistema podem, por vezes, não apresentarem a

afinação necessária. Neste sentido, ocorrem situações em que o tutor não se torna “os olhos e os ouvidos do sistema”. É o caso por exemplo, apontado pela coordenadora do polo de Colombo, Suzimara do Rocio Scrok Brunoro:

Eu estou aqui o tutor está aqui. É ele a carta de apresentação da universidade. Se a instituição não escutar o que o tutor fala não adianta nada. Achem que o professor formador tem mais força que o tutor? O que o professor formador fala é lei na instituição, no caso da UEPG.

Através da colocação da coordenadora de polo, se verifica um campo de forças estabelecido entre os participantes que congregam a equipe e que fazem chegar aos acadêmicos os procedimentos didáticos no sentido de se efetivar a aprendizagem. De um lado a universidade entra com a equipe de professores e, de outro lado, o município oferece o espaço físico, como também os profissionais administrativos. Esses acordos de parcerias que dependem de inúmeras instituições e mobilizam diversos agentes, são firmados sob a pretensão de que as estratégias tecnológicas atuais empregadas no ensino são capazes por si só, de possibilitar a integração dos diferentes níveis de atuação do sistema, bem como as diferentes instâncias envolvidas. O que de fato não ocorrerá, caso não se estabeleça de forma real o planejamento adequado para viabilizar a abordagem sistêmica.

Refletindo sobre a referida abordagem a partir do entrelaçamento de ações pedagógicas de tutores com os professores formadores, verificam-se dificuldades nesse quesito também. Ao explicar como se desenvolveu as relações de trabalho dos agentes vinculados ao polo de Ponta Grossa, a coordenadora Lucima Glap, explicou,

[...] mas se você me perguntar assim, enquanto tutor, né, se existe essa mediação entre o formador e o tutor, eu vou te dizer que aqui existe uma quebra, que não existe muitas vezes. É, eu digo assim com experiência própria, e a tutoria é um trabalho solitário, muitas vezes nós vamos atrás do professor formador e ele não responde, entra uma vez na plataforma e desaparece.

A dificuldade em estabelecer trocas comunicacionais e manter um procedimento sistêmico no desenvolvimento do curso, alcançou também outros agentes da equipe. A título ilustrativo demonstra-se a observação da coordenadora do polo de Colombo Suzimara do Rocio Scrok Brunoro.

A principal dificuldade com a coordenação do curso que sentimos aqui no polo foi a comunicação, não há diálogo. A relação com a UEPG não é uma porta aberta sabe? A gente percebe que eles não fazem questão nenhuma de manter um diálogo, de manter um vínculo com a gente. E olha que já trabalhei com muitas instituições do Paraná. Todas muito tranquilas.

É possível conceber iniciativas diferentes de uma abordagem tradicional de formação, mas também é necessário estranhar quando essas significam apenas um deslumbramento tecnológico. Práticas inovadoras na docência também precisam sinalizar para uma formação libertadora. Menos professores no sentido tradicional, detentores do saber e do poder, mais transposição horizontal em que os professores e estudantes negociem seus saberes.

3.3 INTERATIVIDADE: o nó que constitui a rede

Tendo em mente a importância da interação, em processos de aprendizagem a distância, Moore e Kersley (2007, p. 152), afirmam que “o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação”. Para tanto, expõem em detalhes processos interacionais cuja forma varia hierarquicamente do modo reduzido ao elevado. O primeiro tipo é a interação aluno conteúdo, é o momento em que o professor define os objetivos da aprendizagem. A partir da interação com o conteúdo cada aluno elabora seu conhecimento. O conteúdo é planejado e apresentado de modo que, a partir da interação, os alunos transformem em conhecimento pessoal aquilo que foi compartilhado. A interação aluno tutor, considerada como essencial, diz respeito ao apoio do tutor no sentido de auxiliar os alunos a interagirem com os conteúdos. Além de manter os alunos motivados, ensina a relacionar com a prática o que vem sendo discutido. A partir de testes realizados os tutores têm possibilidades de acompanhar os progressos dos alunos. Na interação aluno-aluno, os autores em questão pontuam que se trata de uma dimensão nova, em razão da educação online. Esse modo de interagir ocorre nos grupos e entre os grupos, que pode não envolver professores. A teoria da interação a distância de Moore e Kerseley, 2007, que é a mais aceita e difundida no Brasil, recomenda que:

a interação a distância é o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos, causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação. (MOORE, KEARSELEY, 2007, p. 240).

A EaD permite que os sujeitos envolvidos realizem comunicação interativa mesmo que estejam em espaço físico distantes. O sucesso da interação a distância depende de um planejamento rigoroso, de organização do tempo para estudos e uma interação constante entre os professores e colegas de turma.

Embora o conceito de interação pareça simples ele é bastante complexo, em especial, quando seu significado está atribuído às situações de aprendizagem. Tratando-se de EaD a complexidade aumenta, pois diversos agentes utilizam muitas ferramentas que estão disponíveis de formas distintas. As tecnologias de informação e comunicação quando usadas na educação impõe novas formas de interação. Por isso o conceito se renova e vem sendo utilizado nas publicações que ensejam o tema. Ressalta-se que a palavra interação, surgiu nas décadas de 1960 e 1970 na área de conhecimento ligada às artes, usada por críticos dos meios de comunicação de massa em relação às novas tecnologias presentes na sociedade. (MATTAR, 2009).

Concentrado em entender o significado e a importância da palavra interação quando atribuída aos cursos de EaD, João Mattar (2010), compreende a EaD como um projeto diferenciado do que se conhece atualmente. Para o autor:

Pouquíssima gente enxerga a EaD como uma atividade de interação, colaboração e construção de conhecimento, com a atuação ativa de um autotutor – um professor que organiza e/ou produz conteúdo, media a interação, propõe atividades em função do perfil e do ritmo da turma e assim atua como um parceiro-guia no processo de aprendizagem. (MATTAR, 2010, s/p).

O primeiro autor a considerar a noção de interação, não apenas do ponto de vista puramente tecnológico, mas especialmente levando em conta aspectos culturais nas relações humanas como um ponto central foi o filósofo francês Pierri Lévy (1999). O filósofo em questão implica com a noção trivial de interatividade e pontua situações problemáticas do referido conceito. A televisão o jogo eletrônico são produtos onde não há interação. O telefone comenta Lévy é onde a interação ocorre de fato, porque em uma comunicação telefônica a voz não é uma presença virtual, mas real ao ponto de que emissor e receptor empreguem uma dimensão efetiva na comunicação. Os estudos sobre telepresença continua o autor, buscam novas dimensões no âmbito da comunicação interativa. Para além do exposto os níveis de interatividade são relativos à apropriação e personificação da mensagem recebida, independente da natureza da comunicação. Isto é, a interatividade ocorre se o receptor conseguir significar a mensagem apropriando-se

dela juntando à troca de comunicação seus valores e visões de mundo. O fato de que a internet promova um encontro virtual em tempo real, não significa que a interação ocorra, pois as características da telepresença não estão necessariamente presentes. Assim interação não é propriamente comunicação online. No dizer de Lévy “comunicar-se não é receber ou transmitir uma mensagem, isto é a condição técnica para haver comunicação [...] comunicar é partilhar sentidos”. (LÉVY, 1999, p 169).

Se como, lembra Lévy, a comunicação efetiva necessita do compartilhamento de uma comunidade de sentido capaz de produzir nos interlocutores uma significação comum, na relação entre os acadêmicos cursistas dos polos analisados pode-se observar esta falta de interatividade. Vanessa Mara Eisenbach Lunardon, aluna do polo Colombo, afirmou haver falha de comunicação e que muitas vezes não sabia a quem se dirigir, “por ser tudo escrito a compreensão das coisas por vezes ficava a desejar”. Por outro lado as dificuldades de maior vulto eram ainda de primeira ordem. Isto é, as reclamações versavam sobre dificuldades tecnológicas e administrativas funcionais. São várias as situação que geraram queixas nesse sentido. Dimas Scarpeta, aluno do polo Colombo, por exemplo, se referiu aos problemas que teve de enfrentar quando precisou comunicar-se com o pessoal de apoio técnico da UEPG, segundo ele: “senti dificuldade tanto de comunicar como de receber resposta das comunicações”. Outros acadêmicos que vivenciaram problemas de comunicação se manifestaram. Mencionaram questões do uso e funcionamento da tecnologia, ou questões burocráticas administrativas.

Na minha opinião, este foi o grande problema de todo o processo. As informações chegavam picotadas, errôneas e dificilmente em tempo hábil. Era perceptível que não havia diálogo entre o polo e a Universidade, também entre os professores e os tutores e quando os alunos precisavam, principalmente da coordenação, era sempre muito difícil, fato que se repetia com alguns professores e tutores. Porém, ressalto que com alguns professores e tutores isto não ocorria. Também havia dificuldade na troca de informações entre os alunos, visto que o processo era uma novidade para todos. (Charli Padilha, aluna do polo de Colombo).

A narrativa acima permite constatar que as fragilidades não eram pertinentes ao grupo como um todo. Os problemas enfrentados estavam na dimensão da experiência suplantada. Isto é, a estrutura curricular foi utilizada do curso presencial para o curso a distância. Em EaD o funcionamento não requer apenas colocar uma disciplina no “ar”, mas ajustá-la de modo que signifique uma garantia do processo. Sobre esse aspecto a professora Ângela Ribeiro Ferreira, do Departamento de História, ao refletir sobre como

ocorreu seu ingresso na modalidade comentou que, “ninguém tinha experiência em curso a distância [...] usamos a experiência do presencial para produzir os materiais e para pensar as disciplinas e os módulos do curso a distância”.

Outro problema identificado a partir da narrativa abaixo remete a estrutura dos polos em termos de comunicação também.

O polo era muito desorganizado nunca sabiam de nada para esclarecer os alunos e a comunicação com a UEPG deixava muito a desejar, quando mandávamos e-mail para a coordenação do curso com alguma reclamação ou dúvidas não era respondido, até na hora da colação do nosso polo, fizemos de gabinete por não saber que teríamos uma formatura em Ponta Grossa junto com os demais então a comunicação foi falha em vários sentidos. (Leonilda Bondancia, aluna do polo de Colombo).

Além das dificuldades percebidas no acesso ao ensino, também foram sentidas as dificuldades quanto à estrutura de funcionamento, onde a comunicação, um dos elementos centrais na EaD, falhou nos aspectos mais simples, isto é, passar informações, esclarecer funcionamentos.

A interatividade tem sido apresentada como um ponto nodal para bons resultados da EaD. Ela figura, assim, como elemento primordial ao funcionamento sistêmico de todo o complexo de instâncias e agentes que a modalidade envolve. Os exemplos acima permitem constatar que este foi um dos empecilhos a dificultar um melhor resultado na implantação da UAB na UEPG. Nota-se que os exemplos citados são em sua totalidade referentes ao polo de Colombo. Pode-se abstrair dessa situação que, a EaD necessita igualmente de contatos presenciais principalmente quando os meios tecnológicos e as condições de funcionamento gerenciais deixam a desejar. O polo de Colombo fica distante da UEPG, diferentemente do polo de Ponta Grossa, deve-se levar em conta ainda, as condições físicas do polo de Colombo apresentadas no tópico anterior, funcionando em um espaço inadequado. Dimas Scarpeta, aluno do polo de Colombo, corrobora tal reflexão. Segundo ele a própria plataforma utilizada dificultava a comunicação. “A pior parte. A parte da informática. Como o ensino é a distância, nós tínhamos muitas dificuldades de conexão demorada. Por uma hora no AVA, caia tudo. E-mail demorava muito para responder [...] era um horror.”

Uma vez questionado sobre as alterações neste quesito ao longo do curso, os ajustes e adaptações necessárias por parte da coordenação do curso, objetivando o funcionamento adequado e satisfatório, o mesmo acadêmico respondeu, “Quando

chegou a solenidade de formatura [...] mandei dois e-mails para confirmar, eles não receberam nenhum. Cheguei lá meu nome não estava na lista. Ainda bem que os professores estavam lá e resolveram tudo”.

As primeiras barreiras na implantação do curso foram sanadas e as adaptações tecnológicas foram se acertando. A coordenadora de tecnologias do Nutead explicou que os chats foram ferramentas muito utilizadas no início dos cursos a distância da UEPG, mas que foram abolidos, pois consumiam muita memória do servidor de rede da universidade. O planejamento do curso no ano de 2009 também não levou em conta o número de acadêmicos e de professores a acessar de maneira simultânea o mesmo servidor.

[...] links da UEPG era uma situação, links do NUTEAD era outra situação. Hoje, a COPEL, empresa de energia do Paraná, está tomando a frente da velocidade do link que nós temos na UEPG. Não tem problema de cair porque nosso link é direto com rede nacional em Brasília, [...] não tem essa separação UEPG e NUTEAD desde 2015. Até 2014, sim. O link da UEPG era menor em relação ao link do NUTEAD. (Carmen Silva Simão Carneiro, coordenadora de capacitação do Nutead).

O investimento em tecnologia permitiu um melhor acesso aos acadêmicos de Ponta Grossa, município sede da UEPG. Todavia, os demais acadêmicos vinculados à polos em outros municípios dependem do investimento do mantenedor, como se demonstrou no tópico sobre a estrutura de convênios entre UAB e as instituições que possuem interesse em oferecer cursos a distância. Carmem Silva Simão Carneiro continuou explicando, “funciona melhor e é em tempo real. Se no polo, a prefeitura não tem link adequado para suportar, não vai funcionar bem. Não é problema da UEPG. Em Flor da Serra do Sul em 2015, era internet por rádio (...) uma tempestade basta para surgir dificuldades de acesso”. O mantenedor é a UEPG em parceira com a CAPES, é a universidade que recebe recursos federais para tanto. Este é um problema que deve ser encarado pela instituição, isto é, a falta de acesso de seus acadêmicos onde funcionam os polos. Esse debate, essas avaliações devem vir a se constituir como os ajustes necessários para o bom desempenho da EaD na formação de professores, que como vimos atingiu vários municípios no interior do Paraná.

No Brasil o princípio da interação como ponto central no processo ensino aprendizagem em EaD provou certo impacto. Algumas publicações indicam sempre um conjunto de ações e iniciativas convergentes. No dizer de Marco Silva (2006), “a

comunicação interativa é um desafio para todos que estamos acostumados ao paradigma da transmissão”. Silva cunhou o termo mais comunicacional, que significa compreender as potencialidades do ambiente digital e da internet, considerando a complexidade da informação. Sendo assim, a interatividade representa um elemento qualitativo cuja lógica supera a da recepção passiva. Levando a lógica da interatividade para a noção de avaliação libertadora, o autor quer indicar que a construção do conhecimento depende da assimilação, e depende também das possibilidades de interlocução com os demais. (SILVA, 2006, p. 23-35). “Conhecer não é assimilar e repetir, mas construir em interlocução ou interação com o mundo, organizando a experiência de modo a tornar-se compreensível para o ato do conhecimento”. (SILVA, 2006, p. 35).

Segundo Maria Luiza Belloni, a noção de interação ocorre aliada a ações recíprocas entre dois ou mais participantes em um diálogo intersubjetivo. Seria como expandir o espaço físico da sala de aula para compartilhar concepções, sentidos e valores que contribuam na ampliação da autonomia dos alunos articulando e integrando a equipe. (BELLONI, 1999).

Sendo a interação um conceito chave, os ambientes virtuais sugerem outra realidade no que se refere à interação, o espaço web prevê um romper com a tradição da sala de aula, onde o momento da docência altera-se significativamente. Esta nova cultura desmonta a rigidez e a formalização do espaço de aprender e de ensinar. O compartilhamento sugere o aprender em colaboração, impõe respeito às diferenças expondo novas estratégias nas formas de ensinar. Tal situação afeta o fazer docente sugerindo um perfil desejável, desprovido de certas tradições de ensinar, pressupondo mudanças nos procedimentos pedagógicos assim como dissolve a noção de centralidade presente na ação do professor.

O Projeto História aborda o conceito de interação enfatizando que a partir dela os acadêmicos poderão desenvolver competências frente ao conhecimento. O incentivo à autonomia e cooperação em grupo de estudos levaria a se tornarem sujeitos da aprendizagem, pois com estudos compartilhados há mais possibilidades de ultrapassarem uma noção de senso comum para uma abordagem “teórico-reflexiva” sobre suas práticas para posterior atuação profissional. Com as mídias que favorecem a interação em tempo real, dúvidas podem ser sanadas de imediato, sendo que professores e tutores podem interagir com os acadêmicos e esses entre si também. A interação entre todos os personagens envolvidos é atribuição da coordenação do curso, que deverá

garantir uma articulação permanente entre os sujeitos para que os objetivos sejam alcançados. (UEPG/NUTEAD, 2005, p. 45). O Manual do estudante para a educação a distância: licenciaturas (2009), também considera que a interatividade, interdisciplinaridade, cooperação e autonomia são conceitos chaves na utilização de programas em EaD, pois estes favorecem a superação das dificuldades decorrentes da distância geográfica entre os participantes. (UEPG/NUTEAD, 2009, p. 20).

Algumas das causas que podem levar ao fracasso na EaD referem-se não exatamente a própria natureza da modalidade, mas sobretudo a certa negligência quanto a implantação, funcionamento e infraestrutura física e tecnológica adequada. Bem como um apropriado acompanhamento dos acadêmicos que deve acontecer antes, durante e depois da distribuição dos materiais didáticos para os acadêmicos. Isto quer dizer que a noção de interação vai além de uma troca de mensagens, do recebimento do material didático ou da simples confirmação do recebimento deste. Esses materiais são compreendidos como facilitadores da interação já que pressupõe uma aprendizagem individual com esquemas e ideias-chave desenvolvidas pelos acadêmicos para que, uma vez em contato virtual ou com professores e tutores tenham uma noção organizada da estrutura da disciplina. A infraestrutura e o permanente diálogo entre a universidade que aderiu ao sistema UAB com o polo são essenciais para o sucesso dos acadêmicos, pois evita evasões. Neste sentido, questionada sobre a infraestrutura do polo de Colombo e sobre o atendimento prestado aos cursistas, Vanessa Mara Eisenbach Lunardon, aluna do polo Colombo, afirmou: “o apoio e incentivo das pessoas que trabalham no polo é bem importante, pode significar inclusive a permanência de alguns alunos no curso”.

Por outro lado as reflexões sobre como estudar e aprender a distância, pontuadas como concepção de novas rotinas de estudos e a preparação para as atividades levou alguns acadêmicos a desenvolver uma autonomia que não era comum em suas práticas enquanto estudantes na modalidade presencial. Para identificar esses fatores que estão presentes na litatra e perceber como eles ocorrem na prática, para todos os acadêmicos que participaram desta pesquisa foi feita uma pergunta de partida: é muito difícil estudar a distância? Eles responderam que antes de ingressar na modalidade pensavam que era fácil. E que se inscreveram motivados pela ideia de que significava fazer um curso de graduação sem precisar sair de casa, enfrentar horários de aulas extensas, locomoção, etc. Ao começar o curso, no entanto, perceberam um equívoco em relação ao que estavam pensando preliminarmente. Estudar a distância é muito mais difícil do que

estudar no presencial, afirmaram. Dimas Scarpeta, aluno do polo de Colombo afirmou o que segue.

Muito difícil, não é fácil. Porque quem conhece o curso presencial, vai lá com o professor entra na sala e explica tudo certinho. Pega o material e estuda. Com os livros basta a pessoa se dedicar. No a distância não, tem o tutor, tem os professores e o material para estudar em casa. A pessoa tem que explorar os seus limites, encontrar seus limites.

Neste aspecto, Nadir Fernandes dos Santos, aluna do polo Colombo, UAB/UEPG, explicou como organizou seu cotidiano de trabalhadora e estudante do curso de história. Ela mencionou que “o mais positivo [é] a autonomia do estudante, porque ele que vai ter que se disciplinar [...] criar horários de estudo, hábito de leitura, acredito que seja isso! Uma posição pessoal”. A opinião de Leonilda Bondancia, “no início achei assustador, não pensei que conseguiria, depois que entendi o processo, passei a aproveitar o sistema de estudar em muitos outros lugares da minha vida”. E ainda outra manifestação dá conta de que, “olha, para mim, eu gostei! Porque se fosse numa sala de aula talvez eu não pudesse aproveitar tanto”, foi o que respondeu Vanessa Mara Eisenbach Lunardon.

Essas questões roteirizadas que buscavam uma reflexão sobre esse ponto, levaram os acadêmicos a responderem com um sentido de ações afirmativas, sobre suas experiências de alunos em cursos realizados a distância. Neste sentido, a coordenadora do polo de Colombo refletindo sobre sua prática comentou como percebe o desempenho dos acadêmicos inscritos no polo, ela mencionou uma mudança de postura desses.

Mudança para melhor, o professor fica mais preparado. Mesmo sendo a primeira graduação. A cabeça é outra, bem melhor preparado, desenvolver uma autonomia significa ter que buscar, não tem um professor lá na frente dando a receita ou trabalhos para compensar a nota, trabalho de grupo, etc. É você e você. Por isso eu afirmo, forma muito melhor. Eu tenho certeza. (Suzimara do Rocio Scrok Brunoro).

De fato, os relatos colhidos entre os acadêmicos mostraram que estes carregavam uma concepção pragmática de graduação e acreditavam que o curso a distância era uma alternativa diferenciada. Pensavam ser mais fácil, porque bastaria apertar um botão e acessar a internet. No curso analisado, contudo, o diferencial passou a ser a carga de leitura, atividade que os acadêmicos não esperavam encontrar em um curso de EaD. A carga de leitura, não exatamente em função de seu volume, mas em relação a sua densidade, torna-se um problema a ser enfrentado uma vez que a figura

do professor como um condutor presente para a interpretação e decifração do conhecimento contido, deixa de existir. Numa tentativa de analogia com o presencial, neste, o professor, explica o material que disponibilizou de forma expositiva ou com outros recursos, depois organiza uma síntese e, com feito, aplica uma atividade de verificação. Na EaD, o aluno, tem na pessoa do tutor um suporte para orientá-lo. Para verificar se as investidas no material didático estão coerentes com as leituras e com as atividades que são voltadas para o material obrigatório ou complementar. É necessário investir em leitura para dela, retirar uma interpretação plausível, num esforço que em grande medida depende de uma autodisciplina do acadêmico. A experiência pontuada por Vanessa Mara Eisenbach Lunardon, aluna do polo Colombo, corrobora com esta reflexão e confirmam a importância de investigar os alcances e os propósitos do curso verificados a partir da opinião dos cursistas. De acordo com a acadêmica: “eu aprendi bastante, me fez crescer muito como pessoa e deu para abrir uma visão das coisas que antes eu não via. Uma visão política, fiquei mais crítica”.

Outros relatos dão a ver situações inusitadas que também ocorreram e revelaram as dificuldades de compreensão do funcionamento do processo, esses complicadores algumas vezes incluía a equipe.

A gente mandava as tarefas porque tinha dúvida no enunciado, não estava bem colocado, e a gente mandava para esclarecer e eles (tutores) copiavam aquilo de novo e colavam e mandavam para a gente. Então na verdade não esclarecia muita coisa. (Andréia Gonçalves Martins, aluna do polo de Ponta Grossa).

A citação acima, de uma aluna do polo de Ponta Grossa, demonstra a dificuldade de interpretação enfrentadas pelos acadêmicos para realizar suas tarefas. Evidencia também a situação referente a problemas que o tutor enfrenta para esclarecer as atividades, para as quais muitas vezes não estava preparado. Pode-se conjecturar, assim, que as mazelas da EaD não residem apenas na falta de infraestrutura física ou tecnológica, ela provém igualmente de questões de despreparo para determinadas atividades que levam a ruídos comunicacionais, dificultando um pressuposto fundamental da EaD: interatividade.

Os exemplos de Ponta Grossa e Colombo, trabalhados neste capítulo, apontam para a importância que a EaD teve para várias pessoas, que não teriam como cursar uma graduação sem tal oportunidade. Conclui-se assim, ser a modalidade uma possibilidade de formação para muitos professores. Porém, como demonstrado ao longo do capítulo,

os problemas enfrentados não foram poucos. Alguns acadêmicos entrevistados atuam como professores na rede estadual de ensino do estado do Paraná. Outros procuram ingressar através de concursos. Um determinado relato é importante de destacar e evidencia certos preconceitos mesmo entre os proponentes em situação de disputa de vagas. De acordo com Vanessa Mara Eisenbach Lunardon, aluna no polo Colombo.

E outra situação foi agora no concurso do estado. Tinha um senhor comigo, na sala e daí conversando que eu tinha feito à distância. - Ah, você fez a distância na UEPG? , - Eu também! Só que ele era de Paranavaí, e tinha passado também! Ele disse: - Sabe porque eu fiquei contente? Porque teve muita gente que fez na Federal, na PUC e tirava sarro de mim porque eu estou fazendo a distância e eu passei no concurso e eles não! E vários dos meus colegas, só que ele era da segunda turma de História e nem estava se formando. Eu sou da primeira turma e ele da segunda e disse que todos os colegas que fizeram o concurso, passaram também.

Há ainda muitas atitudes preconceituosas sobre a modalidade, alguns atribuem a este tipo de formação um sentido aligeirado, bem como um ceticismo com relação a qualidade os cursos. Acrescenta-se a esses fatores a ausência de educadores com formação específica como também a utilização precária dos recursos disponíveis. Tudo isso permeado por políticas públicas empenhadas apenas em cumprir indicadores. Muitas dúvidas ainda recaem sobre essa forma de alcançar uma graduação, de desenvolver conhecimento em rede, mas é fato que a EaD abriu possibilidades que antes seriam impensáveis, como se pôde atestar pela narrativa da acadêmica acima. Contudo, é necessário ir além de palestras e vídeos filmados e disponibilizados e ambientes. Em um ambiente virtual, isso pode ser mais devastador que uma aula expositiva, pode ser frustrante. Nesses processos que utilizam tecnologias da informação é necessário envolver os participantes no debate. Debater, debater e debater, corrigindo uns aos outros, criando situações de interpretação compartilhada. Tal postura emprega sentido à interatividade, porque põe em prática a aprendizagem em rede. Este mergulho no tema se tornou importante para mostrar que a educação a distância é uma tendência profunda e revolucionária na formação de pessoas adultas. Mas ela requer novas práticas de ensinar e aprender. Neste sentido, desenvolver pesquisas que permitam uma produção de reflexões que contribuam com uma compreensão desses processos significa dar um passo na direção da consolidação das conquistas da era tecnológica.

CONCLUSÃO

Quando me dispus a investigar a implantação de EaD, tinha em mente compreender a dimensão da aplicação da modalidade para formar professores. Costuma-se dizer que no Brasil temos alunos do século XXI, professores do século XX e escolas do século XIX. Assim, significava averiguar o impacto que uma educação através das tecnologias da informação e comunicação, pode promover nas inovações do ofício docente. Por outro lado, significava também, refletir sobre a opção do governo federal em graduar professores através das tecnologias, partindo do pressuposto de que teríamos assim, professores atualizados em relação às mudanças da contemporaneidade e aptos a educar a partir de novas ferramentas. Ou seja, a formação através do ecrã incluiria os professores no século XXI.

A investigação empírica, as leituras as discussões me levaram a delimitar o objeto centrando a preocupação nos Cursos de Licenciatura em História, ofertados pelos programas PROLICEN e UAB através da UEPG. Recortando melhor o objeto e definindo um espaço de investigação que possibilitasse uma leitura mais acurada a partir de um foco mais específico, centrei análise em dois polos, os de Colombo e Ponta Grossa.

O percurso da pesquisa revelou que a EaD aplicada à formação de professores em atuação no programa PROLICEN de fato alterou as concepções de docência desses. Visto que, o uso das ferramentas através do curso os forçou a descobrir possibilidades pedagógicas que de outra forma não fariam. Como também a possibilidade de estudar os postulados teóricos da história, pois alguns não possuíam a formação adequada na

área que atuavam. Percebi também naqueles que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental que o curso de história no programa PROLICEN, possibilitou uma ampliação de horizontes a cerca dos conhecimentos trabalhados na área de estudos sociais. Fato que me levou a constatar que a EaD teve uma boa aplicabilidade quando utilizada para professores formados, isto é, em uma segunda graduação. Tal constatação permite afirmar que a modalidade é bastante eficaz se utilizada em formação continuada. Como também permitiu verificar e confirmar a importância das tecnologias no processo de formação de professores, a partir das políticas públicas engendradas pelo governo federal e adotadas pela UEPG.

De toda forma foi o programa UAB o locus preferencial da pesquisa. O programa UAB na UEPG teve início em 2009 e veio a substituir o PROLICEN. Utilizei os procedimentos metodológicos da história oral para construir fontes. Entrevistei tutores, professores, gestores e acadêmicos.

A pesquisa realizada mostrou que as tecnologias em educação, na maior parte das vezes são utilizadas como um fetiche. Para uma eficaz educação a distância mostra-se necessário uma proposta mais versátil de formação, que combine modelos presenciais e a distância. Tais propostas já começam a aparecer na literatura sobre a temática e quero destacar duas possibilidades que vem ganhando adeptos: o conectivismo e o ensino híbrido. O conectivismo é, para alguns autores, uma nova teoria educacional e para outros, uma nova geração de EaD, essa dualidade ocorre, provavelmente, porque esta proposição não expressa em sua literatura o termo EaD. Seus autores estão preocupados em demonstrar em que medida o desenvolvimento das tecnologias digitais contribuem para o estabelecimento de novas maneiras de interação social e, por isso, de aprendizagem. Seu postulado aponta para um novo sentido da aprendizagem, esta seria a capacidade de construir conhecimento em rede. Isto é, aprender no mundo contemporâneo insere-se na perspectiva de construir conhecimentos em conexão com outras pessoas. O ensino híbrido fornece um equilíbrio entre a aprendizagem individual e a aprendizagem em grupo. Através da combinação de atividades online e presencial, é possível utilizar e adequar metodologias inovadoras das tecnologias da informação e da comunicação no currículo escolar.

Nesta pesquisa, durante a coleta de dados, principalmente no levantamento de fontes orais, me empenhei em compreender sem lançar um juízo. Isto significou buscar maneiras de entender o ensino e a aprendizagem através da modalidade EaD,

considerando a opinião daqueles que efetivamente estiveram envolvidos, seja como gestores, professores tutores e acadêmicos, dando valor e visibilidade para narrativas que nem sempre tem a oportunidade de virem a público. Devo salientar que em alguns casos foi vontade do próprio entrevistado calar sobre determinados assuntos, muitos emudeceram, pois sabiam que suas narrativas se tornariam públicas. Digo desse modo para destacar que há pelo menos duas maneiras reconhecidas pelos aportes teóricos da história oral para desenvolver entrevistas. Uma é do tipo aberta, este tipo é utilizada com finalidades exploratórias e o pesquisador inicia uma conversa sobre o tema, sendo que o entrevistado tem liberdade de se manifestar, permitindo a ele discorrer livremente pontuando sua experiência, suas indagações, reflexões que por vezes não estavam contempladas pelo pesquisador. A outra é do tipo semiestruturada, na qual o entrevistador combina questões cumprindo um roteiro de perguntas que são formuladas ao modo de uma conversa informal. Foi oportuno combinar essas duas maneiras de entrevistar, pois permitiu um delineamento do tema no sentido do alcance dos objetivos e forneceu um aproveitamento melhor do trabalho de campo. O caderno de campo também foi um instrumento de apoio importante, portou-se como uma ferramenta preciosa para o registro do percurso, pois favoreceu no cumprimento do roteiro, funcionando como um diário para o acompanhamento dos dados obtidos para o registro das observações, servindo também para anotar as alterações e as informações que a pesquisadora não previa, quando ocorreu. Tal qual um diário de bordo, ele foi usado para anotações sobre a aceitação das ideias dos entrevistados.

Nesta tese iniciei verificando os postulados na literatura internacional sobre o tema, para compreender a influência que esta exerce quando a modalidade é utilizada no Brasil. Pode-se afirmar que a certidão de nascimento da EaD no Brasil vincula-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e foi a partir dessa legislação que a modalidade passou a ser utilizada na formação de trabalhadores no país. Inicialmente pela graduação em Administração, que é considerado o curso piloto da UAB, posteriormente nas licenciaturas. Este movimento fez crescer a modalidade no país alcançando números inimagináveis, em especial na iniciativa privada. Os indicadores influenciaram os gestores federais a incentivar as instituições do sistema público a ingressar na EaD. Foi por essa esteira que a UEPG aderiu à modalidade.

Entretanto, os discursos dos gestores descortinaram outras intenções da Universidade, que seria também de projetá-la no cenário nacional, bem como alcançar

uma melhor estrutura física em termos de equipamentos, mobiliários, links, publicações, etc. Tal como essa constatação, as evidências revelaram tensões, conflitos, possibilidades, limites do contexto da implantação, que nem sempre aparecem na documentação produzida pela UEPG. Assim, foram as fontes de origem oral que possibilitaram vislumbrar o Curso de Licenciatura em História no seu acontecer cotidiano, partindo da narrativa dos participantes. Estas que enfim, construíram possibilidades de análises, pois partiu da experiência das próprias pessoas.

A análise do Curso de Licenciatura em História nos polos de Colombo e Ponta Grossa revelaram que a estrutura física de boa qualidade promove maior frequência e contato dos acadêmicos com o polo, o que interfere nas condições de aprendizagem. Pois, a qualidade do espaço físico do polo de Ponta Grossa mostrou-se como diferencial nesta questão em relação ao polo de Colombo. Se o espaço é um motivador da aprendizagem, observou-se que a questão tempo é igualmente algo a ser considerado na estratégia de ensino, sobre dois aspectos: a) EaD requer um período de presencialidade ao longo da formação, pois este tempo é importante não apenas para a superação das dificuldades de compreensão do material didático, como também para o estabelecimento de vínculos; b) exige do cursista uma dedicação especial, visto que muitas das ações que compõe o processo de aprendizagem dependerá de seu desempenho pessoal.

A EaD pelas característica próprias concernentes a esta modalidade de ensino, fez surgir um novo tipo de agente da atividade docente. As estratégias pedagógicas da EaD põem no centro do processo educacional a figura do tutor. Cabe a este a tarefa de orientar as atividades dos acadêmicos, acompanhar os acessos ao AVA, promover feedbacks, corrigir provas, sanar dúvidas, participar das atividades presenciais. Sobretudo, é o tutor o agente necessário para a mediação entre os acadêmicos e demais instâncias educadoras. Assim, ele torna-se a figura mais acessível, capaz de articular as atividades, aquele a quem os acadêmicos podem recorrer. Contudo, deve-se ressaltar que o tutor é uma peça de um sistema em que não funcionando bem as demais, compromete toda a engrenagem.

Sendo uma modalidade mediada pelas tecnologias, a qualidade dos equipamentos e dos sistemas operacionais, é de extrema importância para a comunicação que garante a efetividade do processo do ensino a distância. No entanto, a comunicação não se limita a disponibilidade de mecanismos para que ocorra, faz-se

necessário que haja interatividade, pois esta é o elemento capaz de proporcionar compreensão de sentidos nos diálogos.

No curso analisado, os recursos de comunicação, embora por vezes aquém das expectativas encontravam-se disponíveis, isto, no entanto, não impediu que ocorressem queixas quanto a afinidade de entendimentos e de interpretação das atividades e de textos, conforme constatarem os envolvidos.

Partir de um análise sobre as políticas públicas que incentivam o funcionamento da EaD, permitiu checar de que lugar essas partem e como atingem a universidade que a adota, bem como os polos por ela atravessados. Muitas vezes percebi um apelo muito mais técnico e preocupado com indicadores de quantidade do que uma preocupação com a importância da qualidade da formação. Esta constatação permite afirmar que o modelo analisado, não se configurou como uma experiência de EaD propriamente e que a UEPG também não se empenhou em provocar mudanças no processo de implantação. Já afirmei nesse texto que as universidades que aderem ao sistema UAB possuem autonomia para tanto. Nas maneiras e formas de aprendizagens elaboradas, não foram incentivadas à criação de grupos de estudos, não foram também submetidos ao debate como uma estrutura possível de aprendizagem. As formas de avaliações não se constituíram em formatos processuais, mas sim progressivos e somatórios. Não deixaram de ocorrer a partir de situações de memorização que significava participar de provas objetivas. Os seminários presenciais sinalizaram trocas efêmeras. Estes fatores próprios da implantação verificada, não atribuíram significados a utilização das tecnologias por parte dos acadêmicos, para que esta significasse uma reaplicabilidade em sala de aula, quando esses profissionais formados, estarão checando as bases científicas de sua formação.

Por fim, considerar que a EaD exige uma nova postura educacional tanto dos acadêmicos como dos professores, levou a repensar a minha própria prática docente e fomentou novas indagações que me motivam a refletir o quanto a modalidade pode proporcionar uma abertura aos processos educacionais. A trajetória desta pesquisa mostrou que a modalidade transforma as relações entre os envolvidos. Impõe mudanças nas formas de gerenciar a instituição, assim como altera comportamentos dos que aprendem e dos que ensinam. Essas inovações consolidam-se diante de uma nova realidade; a que se impõe a nossa contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. F. de. **As políticas públicas educacionais do Governo Lula e a educação a distância**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.
- ALBERTI, V.; DURAN, M. R. da C. Entrevista – Celso José da Costa. **Revista História Hoje – ANPUH/Brasil**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 209-272, 2014.
- ALMEIDA, S. A. P. **Desenvolvimento regional do turismo em áreas com potencial cultural e natural**: gestão compartilhada na Micro-região Sul dos Campos Gerais – PR. 2003. 290 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí, 2003.
- ALONSO, K.M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores**: sobre redes e escolas. Anais da 10ª Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional: Florianópolis, SC, 2013.
- AMARO, R. **Mediação pedagógica online**: análise das funções do tutor na universidade aberta do brasil. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ALVES, J.R.M. **A história da educação a distância no Brasil**. ano 16 - nº 82 - junho de 2007. <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acessado em fevereiro de 2015.
- ANDRADE, L, S. **Formação de professores na modalidade a distância**: a experiência do Proformação. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ANPUH. As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação de profesoress para a educação básica. [s.d.]. Disponível em <<http://www.anpuh.org>>.
- ARETIO, L. G. **La educacación a distância**: de la teoría a la práctica. Ariel, 2001.
- BACICH, L, NETO, A.T., TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALZZAN, E. C. **Universidade aberta do Brasil**: polo de apoio presencial no município de Foz do Iguaçu – PR. 2012. 191 f. Dissertações (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
- BARBOSA, O. E. C. **A metodologia webquest no ensino superior a distância**: pesquisa e interatividade. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2012.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BELMONTE, V. **Qualidade em EAD: uma análise da pesquisa científica nacional**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONI, V., QUARESMA, S. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. **Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOF, A. M. Planejamento e gestão de cursos a distância. In: MORAN, J. M. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006. p. 64-85.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a visão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANDT, C. et al. **Curso normal superior com mídias interativas: um projeto inovador para a formação de professores**. Ponta Grossa/PR, Editora da UEPG, 2002.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil - UAB. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Orientações para mantenedores e gestores**. 2010. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/cartilha_orientacoes_uab.pdf>. Acesso em: 07 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>. Acessado em novembro/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em julho de 2016.

BRAUER, M. **Resistência à educação a distância na educação corporativa**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAMARGO, L.A.R. **Circuito italiano de turismo rural**: o turismo, o cotidiano e o patrimônio cultural da região de Colombo – PR. 2007, 119 f. Dissertação (Mestrado Cultura e Turismo). Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Federal da Bahia. Ilhéus – Bahia, 2007.

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

CERRI, L. F. **Os historiadores precisam de formação pedagógica?** Algumas reflexões a partir da didática da História. Anais do XIV ENDIPE: Porto Alegre, RS, 2008.

CHARCZUK, S. B. **Interdisciplinaridade na educação a distância**: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, J. R. de M. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CZËP, A. **Ana Lygia Czëp**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Curitiba, 2014. Entrevista concedida para a elaboração da Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

FERREIRA, A. R. **Ângela Ribeiro Ferreira**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para elaboração de Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

FERREIRA, C. R. **Modelagem matemática na educação matemática**: contribuições e desafios à formação continuada de professores na modalidade educação a distância online. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2010.

FRERREIRA, M.M. História oral: velhas questões novos desafios. In: CARDOSO, C. F. VAINFAS, R. (Org.). **Novos Domínios da história**. Campos. São Paulo, 2012.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral e de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, S.G. **A formação do professor de história do Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões.doc>>. Acessado em: julho de 2016.

FREITAS, H.C.L. A reforma o ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação**

e Sociedade: formação de profissionais da educação: Políticas e Tendências, Campinas, SP: CEDES, a. XX, n.68 – Número Especial, 1999.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p.1203- 1230, 2007.

GAMA, L. de A. **Vídeos Tutoriais na Educação a distância:** as presenças do professor. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

GATTI, M. B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, M.B. Critérios de qualidade. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação:** salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, p.142-145, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@.** 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=41&idtema=2&codv=V19&search=paranalponta-grossalsintese-das-informacoes-2009>>. Acesso em: 13 maio 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009.

JOHANSEN, E. **Elizabeth Johansen:** depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para elaboração de Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

LAKATOS, E. A., MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2007.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a Distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. São Paulo, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Irineu da Costa: Editora 34, 1999.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LORENZO, G. A. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Ariel Educación: España, 2006.

MALAGHEN, J. A. A regulamentação da educação a distância no Brasil e a propagação de um novo modelo de formação docente. In: **Educere et Educere**, Unioeste, Cascavel, vol. 3, nº6. Junho/dezembro de 2008.

MATTA, A. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história**. 2001. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2001.

MATTAR, J. **Meu medo da EaD**. Blog de Mattar, 2 jun. 2010. Disponível em: <<http://blog.joamattar.com>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

MEDEIROS, S. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no Governo Lula da Silva (2003-2010)**: embates teóricos e políticos de um campo em disputa. 2012. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2012.

MEDRADO, A. E. **Sujeito em janelas**: a relação com o saber na EaD. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, 2012.

MEIHY, J. C. S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MERHY, R. F. Palavras do reitor. In: BRANDT, C.F. et al. **Curso normal superior com mídias interativas**: um projeto inovador para a formação de professores. Ponta Grossa/PR, Editora da UEPG, 2002. p.14-18.

MOODLE. **About moodle**. Disponível em: <<https://moodle.org>>. Acesso em: 02 maio 2016.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORALES, M.H.L.B. **Os usos da louça branca de Colombo**: aspectos identitários e discursos do poder a partir do diálogo entre história e arqueologia. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

MORAN, J.M. O que é um bom curso da distância. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M **Integração das tecnologias na educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, p. 146-148, 2005.

MORAN, J. M. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006. p. 17-60.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**. (2013). www.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads. Acessado em março/2016.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOTA, J. **Teorias da educação: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil / Universidade de Brasília**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

MOURA, R. N. A. **Rosana Nadal de Arruda Moura: depoimento** [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para a elaboração de Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

MUTZIG, J. M. G. **Jean Marc Georges Mutzig: depoimento** [2013]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Florianópolis, 2013. Entrevista concedida para a elaboração de Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

NASCIMENTO, A.S.R. do. **As tecnologias digitais como dispositivo de poder: da Universidade Aberta no Brasil ao Sistema Virtual de aprendizagem do Brasil - MOODLE**. Tese (Doutorado em Educação) 2012. 266 f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

NEVES, C.M.C. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 136-141.

NEVES, C. M. C. **Referencias de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acessado em outubro de 2015.

NOGUEIRA, V. dos S. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância: deslocamento de memórias e sentidos**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1999.

NUTEAD. **Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino – Cefortec**. Área de alfabetização e linguagem. Documento A. Ponta Grossa, [2007?].

NUTEAD. **Plano de Trabalho** (continuidade). Graduação Pro-Licenciatura História. “Modalidade de educação a distância”. Ponta Grossa, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Dirceia Antunes de Oliveira**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para a elaboração de Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

OLIVEIRA, S. S. **Formação de Professores na Modalidade a Distância**: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 368 p.

PEREIRA, M. A. M. **Marco Aurélio Monteiro Pereira**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para a elaboração de Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2001.

PIMENTEL, N.M., MILL, D. R. (org). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: São Paulo, 2010.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História. São Paulo, Fevereiro de 1997.

POSSOLLI, G. E. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2012.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

RODRIGUES, C. A. F. **Cleide Aparecida Farias Rodrigues**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para a elaboração da Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

SANTOS, V. dos. **Ágora Digital**: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., p. 17-27, 1996.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e a produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Unisul, 2005.

SCARPETA, D. **Dimas Scarpeta**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Curitiba, 2014. Entrevista concedida para a elaboração da Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

SCHNEIDER, D. da R. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no moodle**. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria: Central, 2012.

SERAFINI, A. M. dos S. **A idealização e a realidade: a autonomia do aluno em educação a distância**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SIEMENS, G. **Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a Idade Digital**. Dezembro de 2004. <http://joaomattar.com/blog/2013/08/12/publicacoes-do-george-siemens/>. Acessado em dezembro/2015.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. Edições Loyola: São Paulo: 2006.

SILVA, K. K. A. da. **Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SOUZA, E.C.B.M. Panorama internacional da educação a distância. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., p. 9-16, 1996.

STANCIK, I. **Isabel Stancik**: depoimento [2014]. Entrevistadora: S. Bitencourt. Ponta Grossa, 2014. Entrevista concedida para a elaboração da Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Através do ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (2008-2014)”.

SÜSSEKIND, F. **Cinematógrafo de letras: literatura técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras. 1987.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e a formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UEPG. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefortec. Área de alfabetização e

linguagem. **Documento A:** organização institucional da preponente. Ponta Grossa, [2005?]a.

UEPG. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefortec. Área de alfabetização e linguagem. **Documento B:** descrição do Centro. Ponta Grossa, [2005?]b.

UEPG. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefortec. Área de alfabetização e linguagem. **Documento C:** descrição do quadro de pessoal. Ponta Grossa, [2005?]c.

UEPG. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefortec. Área de alfabetização e linguagem. **Documento D:** projeto do Cefortec. Ponta Grossa, [2005?]d.

UEPG/NUTEAD. **Especificações Técnicas do Projeto de Curso de Licenciatura em História.** Ponta Grossa, 2005.

UEPG/NUTEAD. **Manual do Estudante Para a Educação a Distância:** licenciaturas. Ponta Grossa, 2009.

UEPG. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – Nutead. **Plano de Trabalho (continuidade).** Graduação Pro-Licenciatura História. “Modalidade de educação a distância”. Ponta Grossa, 2010.

VERDAN, K. C. da S. **A educação a distância e a formação de professores na UFSCAR:** a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

VESCE, G.E.P. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

VIANA, L. G. **Determinantes da resistência a educação a distância:** uma pesquisa com alunos do curso de administração da UFF. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, 2011.

VIEIRA, R. E. **As percepções dos professores do ensino superior, na modalidade a distância sobre suas atividades docentes.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

VIEL, S.R. **Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância:** o caso do CEDERJ/UAB. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. São Paulo.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VITORINO, E. V. **Educação a distância (EaD) na percepção dos alunos.** Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

APÊNDICE

Para constituir as fontes que servem para a análise desta tese, a primeira parte constitui-se do levantamento dos documentos da UEPG.

- Síntese da Proposta do CEFORTEC – Documentos A B C D e E
- Projeto do Pró-Licenciatura: Plano de Trabalho – Graduação em História “modalidade de educação a distância”
- Especificações Técnicas do Projeto de Curso de Licenciatura em História
- Manual do estudante para a educação a distância: Licenciaturas
- Ações do Nutead 2014
- Legislação

Orais: Entrevistas com os acadêmicos do Curso de licenciatura em história de UAB/UEPG, com o objetivo de sondar as reações desses ao processo de implantação do curso e como organizavam o tempo de estudar. Entrevistas com os gestores da UEPG responsáveis pela implantação e manutenção do curso. Nestas entrevistas busquei pelas percepções de educação relacionada às tecnologias, bem como o processo de formação dos formadores.

6. Tabela de entrevistados UAB/UEPG

Gestores	Professores	Tutores	Acadêmicos
1 Cleide A. F. Rodrigues	1 Ângela Ribeiro Ferreira	1 Márcia Rodrigues	1 Dimas Scarpeta (Polo Colombo)
2 Suzimara Rocil	1 Elizabeth Johansen	2 Ana Lygia Czép	2 Vanessa Lunardon (Polo Colombo)
3 Carmem S. Carneiro	3 Rosana N. de A. Moura	3 Isabel Stancik	3 Leonilda Bondancia (Polo Colombo)
4 Jean Marc G. Mutzig	4 Marco Aurélio M. Pereira	4 Dircéia A de Oliveira	4 Nadir F. dos Santos (Polo Colombo)
5 Lucimara Glap			5 Andreia G. Martins (Polo PG)
			6 Fabiana S. Pinheiro (Polo PG)
			7 Nelci Aparecida Ruth (Polo PG)
			8 Charli Padilha (Polo Colombo)
			9 Rita de F S de Souza (Polo Colombo)
Total de 22 pessoas			

A partir de um levantamento realizado no banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação, apliquei um questionário com perguntas diretas. Foi enviado formulário online e no corpo do e-mail uma pequena apresentação da pesquisa, suas finalidades, bem como a importância da participação dos sujeitos. O envio procurou atingir todos os acadêmicos do PROLICEN.

As questões formuladas para esses sujeitos foram as seguintes:

1. Já possui uma graduação? Qual?
2. Como soube do PROLICEN?
3. Ingressar no curso foi uma iniciativa própria?
4. Como ocorreu a interação com os participantes?
5. Que mudanças foram percebidas na atuação profissional depois do PROLICEN?
6. O que foi bom no curso?
7. O que foi ruim?
8. Como estabeleceu rotinas de estudos?
9. Que mudanças o PROLICEN operou na sua concepção pedagógica?
10. Aplicou em sala de aula algum recurso, ou tecnologia que conheceu no PROLICEN?

Para os acadêmicos da UAB outras questões foram formuladas e também enviadas pelo mesmo mecanismo, Google Drive. Porém, diferentemente do que ocorreu com os acadêmicos do PROLICEN, com os da UAB não obtive sucesso, pois não houve um grande retorno dos questionários. Assim, para esse público, concentrei-me nas entrevistas presenciais. Pelo formulário de google, foram enviadas as seguintes questões:

1. Qual sua motivação para ingressar na UAB?
2. Já conhecia educação a distância?
3. Como foi a adaptação a rotina de estudos?
4. Que dificuldade encontrou para cumprir o curso?
5. Pensou em desistir?
6. O que foi bom no curso?
7. O que foi ruim?
8. Como ocorreu a interação com os outros participantes?
9. Que mudanças ocorreram na sua vida depois de ingressar no curso?
10. Quais mudanças que gostaria de ver no curso.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II
PROFESSORA: ROSANA NADAL DE ARRUDA MOURA

**I – TÍTULO: PROJETO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
 NO ENSINO MÉDIO - 2013**

II – PARTICIPANTES

Acadêmicos do 4º ano do curso de licenciatura em História – (EaD), Coordenadores Pedagógicos professores de História das instituições escolares de educação básica e professora orientadora de estágio da UEPG.

III – REALIZAÇÃO:

- Período: meses de ____ a ____ /2013 Turno: manhã/tarde/noite
- Local: Instituições Escolares vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.
- Carga horária em campo de estágio: 19 horas

IV – ÁREA DE CONHECIMENTO: História e Ensino

V – JUSTIFICATIVA:

A atividade de Estágio Curricular Supervisionado proposta aos acadêmicos-estagiários do 4º ano do Curso de Licenciatura em História da UEPG visa a inserção do futuro professor de História no contexto escolar, com o reconhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, a identificação da proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, do plano de curso do ensino médio, da disciplina de História para que ciente de tais propostas, possam participar do cotidiano da sala de aula, no ensino de História, na modalidade de educação de jovens e adultos, desenvolvendo de forma colaborativa e contextualizada, com o professor de História, atividades de observação, participação e docência, sendo responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos conteúdos trabalhados.

VI – OBJETIVOS:

GERAL:

- Ampliar a visão dos futuros professores de História quanto às possibilidades de atuação docente na educação básica.
- Proporcionar a inserção dos acadêmicos-estagiários na realidade escolar da educação de jovens e adultos.

ESPECÍFICOS:

- Subsidiar os acadêmicos-estagiários no reconhecimento de alguns aspectos

relevantes da atuação docente no ensino de História, da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração dos planos de curso à execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem, na modalidade de ensino da EJA.

- Desenvolver experiências didáticas alternativas ao ensino regular de História, adequadas à ao ensino de História, na modalidade da EJA e sua relevância no atual contexto político-econômico-educacional local.

- Viabilizar uma reflexão sobre as necessidades e possibilidades de inovação no ensino de História frente às demandas sociais e novas propostas educacionais.

VII– METODOLOGIA:

Pelas características teórico-práticas do trabalho de sondagem realizado, seguir-se-à as seguintes etapas:

1º) pesquisar o Projeto Político Pedagógico, Planos de Cursos e Programas anuais de História -referencial teórico-metodológico, e material didático, sistema de avaliação – (04 horas)

2º) observação/participação – aulas de História - (10 horas)

3º) direção – (05 horas-aula contínuas)

Para o desenvolvimento dos trabalhos, os acadêmicos-estagiários atenderão às solicitações e encaminhamentos feitos pelo professor de História (supervisor técnico) e às orientações constantes do professor orientador de estágio, na condução da reflexão teórica, indicação de referencial bibliográfico, planejamento, execução e avaliação.

VIII – CRONOGRAMA DE AÇÃO

MESES								
ATIVIDADES/ semanas	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Apresentação Escola								
Pesquisa PPP								
Observação/Participação								
Docência								



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II

Of. Circ. Nº 01

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2013.

Senhor (a) Diretor (a)

Vimos, por meio deste, apresentar o acadêmico-estagiário _____, aluno do 4º ano do curso de Licenciatura em História – EaD, com a finalidade de realização de uma das atividades de Estágio Supervisionado, modalidade – Docência no ensino médio, conforme descrição no subprojeto (em anexo). Para tanto, contamos com sua atenção à nossa solicitação, aos encaminhamentos necessários à organização da atividade, junto à coordenação pedagógica e aos professores de História.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à sua disposição para maiores informações pelos fones – 3220-3344 – DEMET e _____ e, aproveitamos a oportunidade para reiterar nossos votos de estima e apreço.

Atenciosamente,

Profª.

Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado de História II

Ilmo (a) Sr (a) Diretor(a)

Profº _____

Colégio _____

Nesta cidade



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado em História II

MODELO - PROJETO DE PESQUISA HISTÓRICA

1. Título
2. Introdução
3. Problemática
4. Objetivos
 - 4.1 Geral
 - 4.2 Específicos
5. Metodologia
6. Cronograma de Execução

Etapas/ Meses								
Semanas	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Elaboração do Projeto								
Levantamento Bibliográfico								
Revisão de Literatura								
Elaboração Instrumentos Coleta de Dados								
Coleta de Dados								
Socialização dos Dados Coletados								
Análise dos Dados Coletados								
Elaboração do relatório final								
Entrega do Relatório								

7. Referências (mínimo três)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II – 2013

RECONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR - PPP

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Colégio/Escola
Endereço:
Gestão – Diretor(a)

- Coordenadores pedagógicos:

Cursos: Ensino Médio – Educação Geral
- Profissionalizante. Qual?

2. CORPO DOCENTE:

Nº professores: _____

Qualificação Docente: Graduação – Quantos?
Especialização – Quantos?
Mestrado – Quantos?
PDE. – Quantos?

3. CORPO DISCENTE:

Nº Alunos – Ensino Médio

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VIGENTE

- 4.1 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS
- 4.2 OBJETIVOS PROPOSTOS:
- 4.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

5. ENSINO DE HISTÓRIA:

5.1 ENSINO MÉDIO

Objetivos por curso
Conteúdo/ Carga horária por ano
Referências
Livro didático ou material adotado para os alunos

- 5.2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PROPOSTA
DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO:
Concepções Historiográficas
Concepções Pedagógicas

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO DE CADA ANO ESCOLAR (turma escolhida para estágio)

- faixa etária
- interesses
- correspondência às propostas da disciplina/professor
- comportamento
- outros

5.4 PROGRAMA DE HISTÓRIA POR ANO ESCOLAR: (ano que está estagiando)

5.5 ATIVIDADES POR ANO ESCOLAR: (ano que está estagiando)

- tipos de atividades propostos em sala de aula,
- tarefas propostas
- validade das atividades (estudo, reflexão, preparação do assunto para aula seguinte)

5.6 PROPOSTA E EXECUÇÃO DA AVALIAÇÃO (ano que está estagiando)

- características
- instrumentos utilizados
- valoração das atividades

7. OUTROS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS OBSERVADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II - 2013

Prezado (a) Professor (a)

Avalie o desempenho do acadêmico-estagiário, aluno do 4º ano do curso de Licenciatura em História – EaD, no desenvolvimento das atividades de observação, participação e direção de classe, no ensino fundamental, de acordo com os itens a seguir apresentados, atribuindo a cada um, uma nota de 0 (zero) a 10 (dez).

Acadêmico (a)- Estagiário (a):- _____

Professor supervisor Técnico: _____

Colégio/Escola: _____

Nº	ITENS DE AVALIAÇÃO	NOTA
01	Esforço em vencer dificuldades	
02	Colaboração com as pessoas envolvidas no processo	
03	Assiduidade nos encontros previstos	
04	Iniciativa para resolver imprevistos	
05	Empenho para um bom relacionamento entre – estagiário (a)-alunos/ estagiário (a)-professor de História	
06	Contribuições positivas nas atividades de estágio	
07	Domínio e segurança nos conteúdos abordados	
08	Enriquecimento dos conteúdos com diversificação de visões, de abordagens e materiais didáticos	
09	Variação e criatividade nos procedimentos didáticos	
10	Comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem	
11	Crescimento em termos de competência técnica	
12	Clareza e coerência em relação à postura pedagógica a ser assumida	
13	Análise permanente do próprio desempenho e dos resultados obtidos	
14	Atividades realizadas além do mínimo estabelecido	
TOTAL DE		
PONTOS (140)		
MÉDIA		
FINAL = TP : 14=		

OBSERVAÇÕES: _____

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2013.

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE
HISTÓRIA II

DIÁRIO DE CAMPO

ROTEIRO PARA O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Prezado (a) Acadêmico (a)

Com base no referencial teórico-metodológico em análise, durante o curso, realize a atividade de estágio supervisionado – DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO REGULAR/EJA- em especial nas etapas de observação e participação junto ao professor de História, seguindo as orientações.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Acadêmico(a) _____

1.2 Instituição escolar _____

1.3 Período realização estágio: _____ a _____

1.4 Ano acompanhado: _____

2. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ESCOLAR POR ANO

- faixa etária
- interesses
- correspondência às propostas da disciplina/professor
- comportamento
- outros

3. PROGRAMA DE HISTÓRIA POR ANO ESCOLAR

- assuntos trabalhados
- articulação entre os diversos assuntos
- articulação com outras disciplinas

4. ATIVIDADES POR ANO:

- tipos de atividades propostos em sala de aula,
- tarefas propostas
- validade das atividades (estudo, reflexão, preparação do assunto para aula seguinte...)

5. PROPOSTA E EXECUÇÃO DA AVALIAÇÃO

- características
- instrumentos utilizados
- valoração das atividades

6. OUTROS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS PARA SUA FORMAÇÃO INICIAL, COMO ACADÊMICO-ESTAGIÁRIO.

AVALIAÇÃO – ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Acadêmico-Estagiário: _____

Instituição Escolar: _____

Série: _____ Turma: _____

DATA/HORÁRIO: 1ª aula: _____
2ª aula: _____
3ª aula: _____
4ª aula: _____
5ª aula: _____
6ª aula: _____

	VALOR	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA
1 - METODOLOGIA DO ENSINO							
1.1 - Organicidade da apresentação	1,0						
1.2 - Relações dos conteúdos com o conhecimento e a realidade do aluno	1,0						
1.2 - Domínio do conteúdo	2,0						
1.3 - Manejo de classe	1,0						
SUBTOTAL	(5,0)						
2 - CONCEPÇÃO HISTORIOGRAFICA							
2.1.- Apresentação/adequação ao pressuposto teórico	2,0						
2.2: Relações presente/ passado/ Presente	1,5						
2.3 - Visão do processo histórico	1,5						
SUBTOTAL	(5,0)						
TOTAL	10,0						