

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALESKA GUIMARÃES REZENDE DA CUNHA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM CURSOS DE
LICENCIATURA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NAS IES – UNIUBE E UNIMONTES**

UBERLÂNDIA - MG
2014

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALESKA GUIMARÃES REZENDE DA CUNHA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM CURSOS DE
LICENCIATURA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NAS IES – UNIUBE E UNIMONTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães

UBERLÂNDIA - MG
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C972f
2014
- Cunha, Valeska Guimarães Rezende da, 1965-
Formação de professores de história em cursos de licenciatura a distância : um estudo nas IES – UNIUBE e UNIMONTES / Valeska Guimarães Rezende da Cunha. - 2014.
300 f. : il.
- Orientadora: Selva Guimarães
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Professores de história - Formação - Teses. 3. Ensino a distância - Currículos - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

VALESKA GUIMARÃES REZENDE DA CUNHA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NAS IES – UNIUBE E UNIMONTES

Tese defendida e aprovada em 27 de agosto de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



A você, meu marido, Luiz Fernando, que representa a força e a coragem de que muito necessito, pelo seu amor, companheirismo, amizade e dedicação incondicional desde sempre.

A você, meu filho, Fernando, que fortalece a minha existência e me ensina a viver a vida de forma alegre e espontânea, pelo seu amor, sua compreensão e companhia nas madrugadas de estudos.

A você, minha mãe, Célia, pelo amor, carinho e compreensão que me tem dedicado durante toda a vida. A senhora é exemplo de vida, força e coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua grande misericórdia em toda a minha caminhada. Força maior, o Senhor me conduziu até aqui, mesmo com os problemas e obstáculos que enfrentei. Obrigada, por estar sempre ao meu lado, para me defender; dentro de mim, para me conservar; diante de mim, para me conduzir; através de mim, para me abençoar!!!

À minha orientadora, professora Selva Guimarães, por me ensinar, com sabedoria e experiência, a buscar o caminho do conhecimento. Foi e será, pois a luta continua, um grande privilégio ser sua orientanda. Tenho muito orgulho de você!

À professora Maria Vieira Silva, coordenadora do Programa de Doutorado em Educação - PPGED, pela atenção para comigo. Aos professores do PPGED que atuaram nas disciplinas cursadas, pelo comprometimento e conhecimento compartilhado.

Aos professores Marcelo Soares Pereira da Silva e Aléxia de Pádua Franco, pelas discussões, valiosas sugestões e contribuições no exame de qualificação.

Aos funcionários da secretaria do PPGED, James e Gianni, pela alegria no atendimento e dedicação no trato com os alunos.

Aos colegas do Doutorado em Educação, turma 2010, pelos momentos de alegria, amizade, conversas e estudos. Todos são inesquecíveis!!

Aos amigos e parceiros do Doutorado em Educação – Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Eliana Carleto, Gizelda Costa Silva e Odair Carvalho, pela amizade e pelos incentivos, pessoais e profissionais, desde que iniciei o doutorado e, principalmente, durante a escrita da Tese.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH, vinculado ao Doutorado em Educação, pelas amizades e trocas de experiências.

À Uniube e Unimontes, pela autorização da investigação em seus espaços acadêmicos.

Aos colaboradores formadores dos cursos de Licenciatura em História a distância, da Uniube, na pessoa da coordenadora Maria Aura Marques Aidar, e da Unimontes, na pessoa da coordenadora Jonice Reis Procópio, pelo pronto atendimento às minhas solicitações e disponibilização das fontes documentais.

À Pró-Reitora de Ensino e Pesquisa da Uniube, professora Inara Barbosa, pelo carinho e amizade. Sua ajuda e palavras de motivação, desde o início do curso de doutorado e, principalmente, na finalização da escrita da Tese foram essenciais.

Aos compadres André Luís Teixeira Fernandes e Luciane Martinho Fernandes, pelos incentivos à minha formação e pelo exemplo de pesquisadores que são.

Aos amigos da Uniube, principalmente, aos que trabalham comigo diariamente – professores e funcionários administrativos - do setor de Produção de Material Didático a distância, pelo carinho, alegria, companheirismo, amizade e orações. Vocês são minha segunda família, há 22 anos!!

À professora Maria Auxiliadora Gontijo Lopes, pela competência e apoio na revisão da redação deste texto.

Aos meus familiares, e aos familiares do Luiz em especial ao Dom Alberto e à minha irmã Valéria e familiares, pelos incentivos e orações. Valeu a torcida!

À Dona Marlene, minha secretária e segunda mãe, que há 16 anos cuida de nós e da casa, pela dedicação, atenção e carinho para com todos, em especial ao netinho Fernando. Que amizade gostosa!

Aos meus alunos, egressos e atuais, presenciais e virtuais, dos diversos cursos em que ministrei aulas, pelo carinho da torcida.

E a mim mesma, por mais um desafio vencido. Em diversos momentos, fiquei ausente de tudo e de todos, mas valeu a pena! Os desafios e a luta diária continuam, principalmente por eu acreditar que: *“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos...ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação...ensinar exige reflexão crítica sobre a prática...ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores...ensinar exige a convicção de que a mudança é possível...”*(Paulo Freire, 1997).

RESUMO

O objeto central desta investigação é a formação de professores de História, na modalidade de Educação a Distância (EAD), em particular, nas instituições mineiras – Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), instituições provedoras de EAD. O objetivo geral foi analisar os projetos político-pedagógicos, os currículos, os saberes e as práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores de História, na modalidade EAD, focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores. A metodologia adotada situa-se na abordagem qualitativa da pesquisa educacional, tendo sido realizado um estudo de caso múltiplo. Os procedimentos e as fontes utilizadas foram: a pesquisa bibliográfica, a análise de conteúdo de documentos oficiais; e a aplicação de um questionário aos formadores das IES investigadas. A amostra inicial foi composta de 73 colaboradores: gestores, professores formadores/responsáveis e tutores dessas instituições, sendo que os dados obtidos correspondem a 33 sujeitos participantes. Para registro e análise dos dados utilizamos as ferramentas de pesquisa digitais: uma ferramenta foi “*Google docs*”, que possibilitou o envio do questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa, via Internet; a outra ferramenta foi o *software Tropes*, versão 8.4.2, de fevereiro de 2014, que auxiliou na análise dos dados obtidos no questionário. Os resultados demonstraram diversas fragilidades nos casos estudados: o desconhecimento do PPP por muitos formadores; a instabilidade do quadro dos formadores nos cursos; a fragmentação dos conteúdos; as condições de telecomunicações; a falta de integração da equipe multidisciplinar; processos avaliativos sem rigor; o preconceito contra a modalidade EAD; o difícil acesso às plataformas virtuais; a ausência de pesquisa nos cursos; segundo os formadores, os alunos não vão além do livro didático disponibilizado; a não capacitação dos tutores para o acompanhamento ao aluno; a falta de qualificação dos alunos e os receios em relação ao uso das tecnologias; a falta do aprendizado para ler, interpretar e resolver problemas de maneira individual ou coletiva; a não busca pela autonomia; dificuldades em aprender a aprender e falta de domínio das tecnologias; o comportamento dos alunos em relação à carga horária diária de estudo. Dentre as potencialidades, destacamos: o compromisso dos formadores; a indicação de leituras complementares e obrigatórias no material didático; a confiança na equipe multidisciplinar ao desenvolver os materiais didáticos; a crença na modalidade para a formação continuada; a oportunidade da formação inicial, considerando o distanciamento dos alunos em relação aos centros de formação; o potencial pedagógico da EAD; o comprometimento dos professores com a prática pedagógica; a maioria dos formadores realizaram cursos de formação para atuarem na modalidade EAD; e a crença na utilização das TICs como elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que esses indicadores possam suscitar debates e contribuir para a melhoria da qualidade da educação, em especial da formação de professores de História, na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professor de História. Educação a Distância. Projetos Políticos-Pedagógicos. Saberes e Práticas.

ABSTRACT

The central object of this research is about History teachers' background, in Distance Education, in particular, in the institutions - Montes Claros State University (UNIMONTES) and Uberaba University (UNIUBE), institutions providers of this type of education. The general objective was to analyze the political-pedagogical projects, the curriculum, the knowledge and the pedagogical practices in initial training courses for History teachers, in the modality of Distance Education, focusing on weaken and improves aspects. The methodology adopted is situated in the qualitative approach of educational research, having been carried out a multiple case study. The procedures and the sources used were: the bibliographic research, content analysis of official documents; and the application of a questionnaire to teachers of these investigation. The initial sample was composed of 73 employees: managers, teachers trainers and tutors of these institutions, and the data obtained correspond to 33 participants. For recording and analysis of the data we use the digital search tools: a tool was "Google docs", which allowed for the submission of the questionnaire to the subjects involved in the research, via the Internet; the other tool was the Tropes software, version 8.4.2 of February 2014, which helped in the analysis of the data obtained through the questionnaire. The results showed several weaknesses in the cases studied: the ignorance of the PPP by many teachers; the instability of the teachers in the courses; the fragmentation of content; the conditions of telecommunications; the lack of integration of multidisciplinary team; evaluation processes without rigor; the prejudice against this modality; the difficult access to virtual platforms; the absence of research in courses; according to the teacher, the students don't go beyond the textbook available; no training of tutors to follow-up the students; the lack of qualification of the students and the fears in relation to the use of technologies; the lack of learning to read, interpret, and solve problems individually or collectively; the not search for autonomy; difficulties in learning to learn and lack of technology; the behavior of the students in relation to the daily working hours of study. Among the potential, we highlight: the commitment of teachers; the indication of complementary and obligated readings in didactic material; the trust as part of the multidisciplinary team to develop the educational materials; the belief in the modality for the continued education; the opportunity for initial training, whereas the distancing of the students in relation to training centers; the pedagogical potential of Distance Education; the involvement of teachers with pedagogical practice; the courses made by teachers to act in the this modality; and the belief in the use of technology as an important element in the process of teaching and learning. We believe that these indicators may provoke discussions and contribute to the improvement of the quality of education, in particular the History teachers' background, in Distance Education.

Keywords: History teachers' background. Distance Education. Political-pedagogical projects. Knowledge and practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Perfil dos sujeitos (sexo, etnia e idade)	33
Figura 02	Polos Unimontes CEAD	62
Figura 03	Conexões de informação e sociais	90
Figura 04	Distribuição de cursos UAB por modalidade	116
Figura 05	Referente “ <i>projeto</i> ” (Questão 1, parte 4 – Apêndice C)	179
Figura 06	Conhecimento do PPP dos cursos	179
Figura 07	Referente “ <i>parcialmente</i> ” (Questão 1, parte 4 – Apêndice C)	181
Figura 08	Referente “ <i>diretriz</i> ” (Questão 2, parte 4 – Apêndice C)	182
Figura 09	Concepções educativas X diretrizes curriculares para formação de professores	182
Figura 10	Referente “ <i>diretriz</i> ” (Questão 3, parte 4 – Apêndice C)	184
Figura 11	Concepções educativas X diretrizes curriculares para Cursos de História	184
Figura 12	Referente “ <i>qualidade</i> ’ (Questão 4, parte 4 – Apêndice C)	187
Figura 13	Referente “ <i>sim</i> ’ (Questão 4, parte 4 – Apêndice C)	187
Figura 14	Atendimento aos referenciais de qualidade do MEC	188
Figura 15	Referente “ <i>formação</i> ” (Questão 6 – Parte 4 – Apêndice C)	190
Figura 16	Referente “ <i>formação</i> ” (Questão 7 – Parte 4 – Apêndice C)	192
Figura 17	Referente “ <i>proposta</i> ” (Questão 7 – Parte 4 – Apêndice C)	192
Figura 18	Referente “ <i>avaliação</i> ’ (Questão 8 – Parte 4 – Apêndice C)	195
Figura 19	Referente “ <i>relação</i> ” (Questão 9 – Parte 4 – Apêndice C)	197
Figura 20	Referente “ <i>prática</i> ” (Questão 9 – Parte 4 – Apêndice C)	198
Figura 21	Referente “ <i>teórico</i> ” (Questão 9 – Parte 4 – Apêndice C)	198
Figura 22	Relação teoria-prática na organização curricular	199
Figura 23	Referente “ <i>experiência</i> ” (Questão 10 – Parte 4 – Apêndice C)	200
Figura 24	Valorização das experiências dos profissionais e do cotidiano escolar	201
Figura 25	Referente “ <i>prática</i> ” (Questão 11 – Parte 4 – Apêndice C)	202
Figura 26	Formação prática ao longo do currículo	202
Figura 27	Referente “ <i>pedagógico</i> ” (Questão 12 – Parte 4 – Apêndice C)	203
Figura 28	Referente “ <i>específica</i> ” (Questão 12 – Parte 4 – Apêndice C)	204
Figura 29	Formação pedagógica e específica	204
Figura 30	Referente “ <i>sim</i> ” (Questão 13 – Parte 4 – Apêndice C)	206

Figura 31	Processos de produção de material didático (impresso e digital)	206
Figura 32	Referente “ <i>sim</i> ” (Questão 14 – Parte 4 – Apêndice C)	207
Figura 33	Concepção do material didático	208
Figura 34	Material e o desenvolvimento de habilidades e competências	210
Figura 35	Material e equipe multidisciplinar	210
Figura 36	Guia do curso	210
Figura 37	Material e orientação das características do processo de ensino e aprendizagem	210
Figura 38	Material e as DCNs	211
Figura 39	Material e linguagem	211
Figura 40	Material e a metodologia da EAD	211
Figura 41	Material, competências cognitivas, habilidades e atitudes	211
Figura 42	Material e as leituras obrigatórias e complementares	212
Figura 43	Validação do Material	212
Figura 44	Referente “ <i>oportunidade</i> ” (Questão 1 – parte 5 – Apêndice C)	219
Figura 45	Referente “ <i>Brasil</i> ” (Questão 8 – parte 5 – Apêndice C)	223
Figura 46	Referente “ <i>Curso</i> ” (Questão 2 – parte 5 – Apêndice C)	224
Figura 47	Referente “ <i>Comprometimento</i> ” (Questão 3 – parte 5 – Apêndice C)	227
Figura 48	Referente “ <i>Docente</i> ” (Questão 3 – parte 5 – Apêndice C)	228
Figura 49	Referente “ <i>Capacitação</i> ” (Questão 5 – parte 5 – Apêndice C)	229
Figura 50	Referente “ <i>Formação</i> ” (Questão 5 – parte 5 – Apêndice C)	229
Figura 51	Referente “ <i>Mediação</i> ” (Questão 4 – parte 5 – Apêndice C)	232
Figura 52	Referente “ <i>Tecnologia</i> ” (Questão 4 – parte 5 – Apêndice C)	232
Figura 53	Referente “ <i>Contribuição</i> ” (Questão 8 – parte 5 – Apêndice C)	233
Figura 54	Referente “ <i>Formação</i> ” (Questão 8 – parte 5 – Apêndice C)	233
Figura 55	Referente “ <i>Inovadores</i> ” (Questão 7 – parte 5 – Apêndice C)	236
Figura 56	Estatística sobre a escolha da profissão	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Regiões e Estados que ofertam cursos de Licenciatura em História a distância.	42
Quadro 02	Instituições com maior oferta de cursos de Licenciatura em História a distância, no Brasil	45
Quadro 03	Cursos e campi da Unimontes	56
Quadro 04	Polos e cursos da Unimontes no âmbito da UAB	60
Quadro 05	Alunos formados em Licenciatura em História a distância	71
Quadro 06	Gerações da EAD	82
Quadro 07	Metas do PNE relacionadas à formação de professor	102
Quadro 08	Polos e cursos UAB/Brasil - 2014	115
Quadro 09	Categorias de análise dos Referenciais de Qualidade do MEC para EAD	129
Quadro 10	Eixos temáticos, componentes curriculares e ativ. de ensino-aprendizagem do curso de Licenciatura em História UNIUBE.	165
Quadro 11	Eixos temáticos – Estrutura curricular - Uniube	167
Quadro 12	Algumas possibilidades de uso integrado de mídias na EAD.	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Censo Escolar segundo sexo e curso 2010	34
Tabela 02	Formação acadêmica dos sujeitos da investigação	35
Tabela 03	Tempo de experiência profissional	36
Tabela 04	Cursos de Graduação a distância e as regiões brasileiras	39
Tabela 05	Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes- cursos de graduação a distância – Brasil de 2002 a 2012	104
Tabela 06	Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes em cursos de Licenciatura a distância – Brasil de 2002 a 2012	106
Tabela 07	Cursos ofertados pela UAB em todas as modalidades	116
Tabela 08	Análise da Estrutura Curricular da Unimontes	149
Tabela 09	Sistema de avaliação de cada módulo – História/EAD Unimontes	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ADHB	Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil
AFOR	Agências Formadoras
AVA	Ambientes virtuais de aprendizagem
BBC	British – <i>Broadcasting corporation</i>
BBS	Sistema de Boletim Informativo (<i>Bulletin Board System</i>)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTA	Faculdade INED de Rio Claro
CEAD	Centro de Educação Aberta Continuada a Distância
CEDERJ	Consórcio de educação superior a distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CETEB	Centro Tecnológico de Brasília
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPRs	Coordenadores pedagógicos regionais
EAD	Educação a distância
EC	Emendas Constitucionais
EDUCAMPO	Educação do Campo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ETEC	Escola Técnica Aberta do Brasil
FADIR	Faculdade de Direito
FAFIL	Faculdade de Ciências e Letras
FAFILE	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola
FAFIMA	Fundação Educacional de Machado
FAFIPA	Fundação de Ensino Superior de Passos
FENORD	Fundação Educacional Nordeste Mineiro
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMTM	Faculdade de Educação do Triângulo Mineiro

FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNEDI	Fundação Educacional de Divinópolis
FUNM	Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
FUNTEVÊ	Centro Brasileiro de TV Educativa
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História.
IEs	Instituições Educacionais
IBM	Corporação Internacional de Máquinas e Negócios (<i>International Business Machines Corporation</i>)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM-E	Índice de Educação
IDHM-R	Índice de Renda
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IES	Instituições Educacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPES	Instituições públicas de ensino superior
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MTC	Metodologia Do Trabalho Científico
NEAD	Núcleo de Educação a distância
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PNAP	Programa Nacional de Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROCEAD	Programa de Capacitação Continuada do Centro de Educação a Distância
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SECTES	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEMG	Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCA	Trabalho de Conclusão da Aprendizagem
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TSD	Termo de Saneamento de Deficiências
TVE	TVs Educativas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAITEC	Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais
UEM - PR	Universidade Estadual de Maringá
UEPG - PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNAR	Centro Universitário de Araras
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações
UNIP	Universidade Paulista
UNIS	Centro Universitário do Sul de Minas
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

UNIPAM	Universidade de Patos de Minas
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNIRIO	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNISA	Universidade Santo Amaro
UNISA	Universidade da África do Sul (<i>University of South Africa</i>)
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A configuração da pesquisa: tema, problemas, justificativas e objetivos	19
1.2 A organização da Tese	26
2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	28
2.1 Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros	51
2.1.1 Histórico da Instituição.....	52
2.1.2 A EAD na Instituição.....	58
2.2 Uniube – Universidade de Uberaba	62
2.2.1 Histórico da Instituição.....	64
2.2.2 A EAD na Instituição.....	67
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): uma revisão histórica	72
3.1 A EAD no mundo: alguns marcos históricos	72
3.2 A EAD no Brasil: retrospectiva, problemas e desafios	83
3.2.1 A formação de professores na modalidade EAD no Brasil	92
3.2.1.1 Marcos Legais: a LDB, o FUNDEB e o PNE.....	93
3.2.1.2 Políticas de formação de professores na modalidade EAD em âmbito nacional.....	107
3.2.1.3 Políticas de formação de professores na modalidade EAD em Minas Gerais.....	111
3.2.1.4 Universidade Aberta do Brasil – UAB	113
3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de História	122
3.2.3 Referencial de Qualidade do MEC para EAD	127
4 CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA A DISTÂNCIA: DOIS PROJETOS – UM CASO	135
4.1 O Projeto Político Pedagógico da Unimontes	141
4.2 O Projeto Pedagógico da Uniube	157
5 SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS CURSOS DE HISTÓRIA A DISTÂNCIA	177

5.1 Os PPPs nas percepções dos formadores de professores de História.....	177
5.2 O potencial pedagógico da EAD na construção de saberes e práticas.....	217
5.3 As TICs no contexto da formação docente em EAD.....	231
5.4 Inovação pedagógica nos cursos de Licenciatura em História a distância .	235
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - Aspectos potencializadores e fragilizadores na formação docente em EAD	240
REFERÊNCIAS.....	247
APÊNDICES.....	266
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	267
APÊNDICE B – Solicitação de autorização para pesquisa.....	268
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos formadores.....	270
ANEXOS.....	281
ANEXO A – Organização Curricular Horizontal e Vertical - Unimontes.....	282
ANEXO B – Estrutura Curricular – Unimontes	283
ANEXO C – Estrutura Curricular – Uniube.....	286
ANEXO D - Eixo 1 - Campos e canteiros teóricos e metodológicos do ofício do Historiador - Uniube.....	289
ANEXO E - Eixo 2 - Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente: a construção das identidades planetária, continental e nacional – Uniube	290
ANEXO F - Eixo 3 - O desenvolvimento humano e os contextos da aprendizagem – Uniube	293

1 INTRODUÇÃO

1.1 A configuração da pesquisa: tema, problemas, justificativas e objetivos

A sociedade, em seu processo histórico, é marcada por descobertas, inovações, avanços e permanências. O homem anseia pela busca do desconhecido, por novas fronteiras e produção de novos conhecimentos que possibilitem à sociedade novos direcionamentos rumo ao desenvolvimento. A educação, assim como diversos setores da sociedade, exige mudanças condizentes com o novo contexto econômico, social e político. Essas mudanças se alicerçam no processo de construção, gestão e disseminação dos conhecimentos.

Nossa sociedade, no século XXI, constitui-se na sociedade do conhecimento, que implica novas experiências de tempo e espaço. Nesse contexto, exige-se formação do pensamento crítico; aprendizagens autônomas, capazes de elevar no indivíduo o nível de criatividade, capacidade, reflexão, aplicação e disseminação da informação e de novos conhecimentos ante as situações desafiadoras.

Segundo Hargreaves (2004, p.34),

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar. As economias industriais precisam de trabalhadores para as máquinas, a economia do conhecimento precisa de trabalhadores para o conhecimento.

A sociedade da aprendizagem requer novos comportamentos, atitudes e ações. O aprendizado, que é um processo complexo, ocorre a partir da ação dos indivíduos sobre a realidade. Apesar de termos dificuldade em romper com paradigmas tradicionais, é imprescindível a consciência de que os novos

paradigmas se constituem guias para a ação, pois são frutos de um processo dinâmico, produtos da interação social.

As novas tecnologias integradas ao espaço educacional, escolar e ao cotidiano da sala de aula permitem novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. É importante que o professor seja protagonista dessas relações para que saiba analisar as contribuições desse suporte ao introduzir experiências significativas e relevantes ao aluno. Com o desenvolvimento da Educação a distância, grande número de pessoas passou a estudar em casa, e em outros ambientes, por meio de recursos impressos, digitais e eletrônicos, tendo acesso a uma diversidade de informações.

Nas últimas décadas os impactos provocados pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), tornaram-se cada vez mais evidentes no campo educacional. E a Educação a Distância (EAD) passou a ser considerada, pela Lei da Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, como uma modalidade de ensino para solucionar os problemas da educação brasileira, principalmente, as demandas de formação de professores para a educação básica. Assim, por sua flexibilidade de tempo e lugar de aprendizagem, tornou-se um mecanismo, considerado viável para a formação de um grande número de professores em nível superior e em exercício, facilitando a aprendizagem ao longo da vida profissional.

Segundo Lopes (2005), a expansão da EAD, na esfera internacional, a qualifica como resposta à demanda de formação acadêmica e especialização profissional em função dos desafios sociais, políticos, pedagógicos e tecnológicos por que passamos, no crescente processo de globalização. Na esfera nacional, várias e significativas ações de grande alcance, foram desenvolvidas, principalmente, em programas de capacitação de professores. Com o desenvolvimento da Internet, a EAD sofreu um dos maiores impactos, pois, ainda que ainda prevaleçam os suportes tradicionais, tais como material impresso, rádio e TV, a educação *online* passou a atender à crescente demanda dessa modalidade educacional, agora, potencializada pelas novas tecnologias digitais na cibercultura, na sociedade da informação (SILVA, 2003).

No campo da EAD, segundo Litwin em texto do ano 2001, havia naquele momento, vários desafios por vencer: as modernas tecnologias, com todo seu potencial para formação e capacitação; a produção de materiais de qualidade para o estudo; a consciência de que somente a tecnologia, por mais moderna que seja, não

garante a qualidade em cursos a distância; a motivação no virtual; o envolvimento dos alunos em processos afetivos e participativos; as limitações inerentes ao estudo solitário e a necessidade de pontualidade no envio e recepção das mensagens pertinentes ao curso realizado. (SARRAMONA, 2001 apud LOPES, 2005).

Em 2014, constata-se que os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação (especialização) utilizam mídias digitais, principalmente os chamados “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (AVA). A cultura digital, a cultura da rede, articula a relação entre a sociedade contemporânea e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e se enraíza na dinâmica do ensino superior brasileiro.

Nesse contexto, a EAD, pode ser considerada uma resposta às demandas de mudanças na concepção de ensino, de aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico, que vai além da simples inserção das mídias digitais no processo educacional. A EAD, considerada como uma modalidade complementar à educação presencial, atende aos interesses dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando o acesso à educação às pessoas que desejam estudar e não têm possibilidade de acesso e/ou dificuldade de permanência na modalidade presencial convencional.

No tempo presente, várias possibilidades são oferecidas pela EAD em relação à oferta de cursos e programas de formação de professores e à utilização de recursos pedagógicos facilitadores da construção das aprendizagens. As NTICs, na EAD, possibilitam aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o acesso aos conteúdos e à organização individualizada de espaço e tempo de estudos. Os programas de EAD, apoiados no uso dessas tecnologias, podem contribuir para a democratização da educação, como demonstram pesquisas realizadas em diversas partes do mundo.

Pode-se afirmar, a partir desses estudos que a EAD mudou a concepção de processo educativo de individualista para grupal; de interação, predominantemente, isolada para participativa, em grupos; passou das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, para mídias mais interativas; da comunicação *offline*, com ela evoluímos para um mix de comunicação *off* e *online* (em tempo real).

O ensino, com as novas mídias, sofreu mudanças nos processos convencionais, os quais mantêm distantes professores e alunos, quando se adota apenas a lógica de estímulo-resposta e não objetiva a construção do conhecimento

de forma colaborativa. A internet, nesse caso, pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2009).

Diante dessa realidade em transformação, da tecnologia da informação e das demandas da sociedade do conhecimento, deve-se refletir sobre o papel da educação, e em particular, da formação permanente de professores. A proposta é buscar novas orientações, não só visando ao atendimento das exigências do mercado de trabalho, no qual os alunos serão inseridos, mas também, e, principalmente, da promoção do desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, criativos, que solucionem problemas em contextos imprevistos, que questionem e transformem sua própria sociedade, que sejam sujeitos de seu próprio ambiente. (MAÇADA; TIJIBOY, 2004).

Nesse sentido, o desafio desta investigação é compreender que o sucesso desta modalidade de educação depende da eficaz utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), acompanhada de uma mudança de posturas e de atitudes quanto ao modo de realização das atividades. Considerando a necessidade da educação continuada, devido às rápidas transformações sociais e tecnológicas, é importante, a nosso ver, realizar esforços para a formação de cidadãos ativos, críticos e criativos, num contexto mutante de informações. Assim, faz-se necessário que os cidadãos, os educadores utilizem as NTICs de forma interativa, colaborativa e cooperativa, visando a uma sociedade mais educada, mais humanizada.

Reconhecendo que a formação do professor, em particular de História, se efetiva em diversos espaços, seja na modalidade presencial ou a distância, definimos como objeto central de estudo, desta pesquisa, a formação de professores de História, na modalidade de EAD, em particular, nas instituições mineiras – Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), instituições provedoras de EAD¹ – focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores.

¹ A investigação diz respeito à(s) instituição(ões) do Estado de Minas Gerais, provedoras de projetos educacionais nessa modalidade de educação, ou seja, aquelas que produzem e ofertam cursos de Licenciatura em História, na modalidade EAD. A pesquisa não envolve as IES que apenas ofertam o Curso de História, na modalidade EAD, nas diversas regiões do estado de Minas Gerais.

Neste sentido, questionamos:

- Quais são as características básicas que constituem os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de História, a distância, em instituições educativas mineiras?
- As concepções educativas dos projetos estão em consonância com as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica do Ministério da Educação (MEC)? Estão em correspondência com as Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História? As Instituições Educacionais (IEs) e os Cursos de História seguem os Referenciais de Qualidade do MEC, para cursos de licenciatura a distância?
- De que maneira os cursos de licenciatura em História, das IEs pesquisadas, articulam os referenciais de qualidade do MEC, em relação à formação de professor? De que maneira a proposta concebida no Projeto Pedagógico contribui para a formação docente?
- Quais saberes e práticas permeiam a ação formativa dos educadores/agentes envolvidos nos cursos de História a distância? Os saberes docentes são valorizados no Projeto Político Pedagógico (PPP)? Os materiais desenvolvidos e utilizados pelos docentes são concebidos de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e as políticas assim como são explicitados nele?
- Qual a percepção dos formadores em relação aos projetos formativos dos cursos investigados e às relações entre saberes e práticas na formação desses professores? Qual a percepção possuem sobre o envolvimento e comprometimento dos profissionais docentes formadores de professores?

É recorrente, no meio educacional, que a preocupação do sistema educativo é formar indivíduos para o exercício da cidadania e do trabalho, indivíduos capazes de construir conhecimentos diversos e de se desenvolverem pessoal e socialmente. Partimos do pressuposto de que os projetos político-pedagógicos das instituições mineiras, investigadas, estejam fundamentados nas Diretrizes curriculares do Conselho Nacional da Educação (CNE) para a formação de

professores da educação básica, nas Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História e nos referenciais de qualidade do MEC, para cursos de licenciatura de História, a distância. Ademais, a EAD, é oficialmente, uma alternativa regular que proporciona o acesso à educação superior e possibilita a autoaprendizagem do aluno em cursos ministrados em regime especial, com flexibilidade de horários, duração e metodologias que não prejudicam as diretrizes fixadas nacionalmente.

Nos sistemas educacionais, novas ações pedagógicas foram introduzidas nos programas de formação de professores. Os alunos não têm a mesma postura, no ambiente educacional, como a de alguns anos atrás; a educação no lar mudou, as tecnologias provocaram várias mudanças nas relações sociais; mudaram as convenções de gestão escolar e as demandas sociais.

Tendo em vista essas considerações e, amparados por uma concepção de educação potencialmente transformadora, acreditamos que os projetos político-pedagógicos para a formação de professores de História a distância devam estimular os alunos a construir aprendizagens significativas e colaborativas, por meio de um ensino capaz de estabelecer uma série de relações interativas que conduzam o estudante à elaboração de representações pessoais sobre o objeto de aprendizagem. Nesse cenário, o professor deve ser o facilitador, o coparticipante do processo de ensino e aprendizagem, pois, ao mediá-lo, promove a autonomia, a iniciativa e a criatividade; incentiva o questionamento, o pensamento crítico, o diálogo e a colaboração entre os alunos. Guimarães (2012, p.119) enfatiza que, ao “formar, educar, explicando, reconstituindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva”.

Nesse misto de interações, criatividade, novas competências e aplicação de tecnologias, Fiorentini (2010, p. 162) aborda os desafios das dimensões pedagógicas, em um espaço de relações ativas e comunicativas de seus participantes, quando, “na realidade, não se trata de mera substituição de aprendizagens antigas por novas, mas de rica oportunidade para a reconstrução dos sentidos e dos significados de experiências pessoais e profissionais.”

Partindo desses pressupostos que justificam a investigação, definimos como objetivo geral desta pesquisa analisar os projetos político-pedagógicos, os currículos, os saberes e práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de História, na modalidade EAD, nas instituições mineiras – UNIMONTES, UNIUBE, produtoras e provedoras de EAD em Minas Gerais -

focalizando aspectos fragilizadores e potencializadores. Para que esse objetivo seja alcançado, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- descrever e analisar os projetos político-pedagógicos na perspectiva da formação de professores, configurada nos Projetos dos cursos de Licenciatura em História a distância, nas duas IEs mineiras;
- caracterizar e identificar os Projetos em relação às Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica do MEC, aos cursos de História e aos referenciais de qualidade do MEC;
- identificar os saberes e as práticas que permeiam as ações formativas dos professores formadores/agentes, envolvidos nos cursos de Licenciatura em História a distância;
- refletir sobre as percepções dos gestores do curso, professores formadores/responsáveis e tutores em relação aos projetos político-pedagógicos, saberes e práticas pedagógicas;
- analisar os aspectos fragilizadores e potencializadores bem como as tendências para a melhoria qualitativa da educação básica no campo da História e da Formação de professores em cursos de Licenciatura em História, em particular na modalidade a distância, nas IEs pesquisadas.

Portanto, a justificativa desta pesquisa contempla objetivos sociais e científicos no campo educacional e também profissionais relacionados à preocupação e ao interesse da pesquisadora para com a formação de professores, uma vez que, inserida no processo educativo em uma das instituições pesquisadas, atuando como orientadora em diversos cursos de formação de professores (Graduação, Pós-graduação e Tecnológicos) para atuarem a distância, sempre questionou sobre a lacuna entre teoria-prática e a prática educativa. A pesquisa, portanto, nasceu do diálogo entre os referenciais teóricos construídos ao longo da formação e prática profissional da pesquisadora, como organizadora dos materiais do curso de licenciatura de História a distância e dos debates realizados no interior do GEPEGH² e no Curso de Doutorado em Educação na UFU.

² O Grupo de Pesquisa GEPEGH "Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia" é vinculado à Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. O grupo foi, oficialmente, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e certificado pela UFU

A metodologia e as estratégias de ação serão delineadas no próximo capítulo.

1.2 Organização da tese

A Tese está estruturada em 05 (cinco) capítulos e as considerações finais.. Esse **capítulo 01** (um), introdutório, apresenta a configuração da pesquisa, abrangendo tema, problematização, justificativa do trabalho, objetivos e organização da tese.

No **capítulo 02** (dois), intitulado **Metodologia e Estratégias de Ação**, apresentamos a escolha pela pesquisa qualitativa, realizando um estudo de caso múltiplo, combinando fontes documentais e os relatos dos sujeitos, registrados por meio de questionários. Nesse capítulo, discutimos os critérios de escolha das instituições educacionais, os sujeitos investigados, os instrumentos de pesquisa e as estratégias de ação. Ao final do capítulo, descrevemos o cenário educacional dos dois casos, ou seja, as duas instituições pesquisadas: UNIUBE e UNIMONTES.

No **capítulo 03** (três), intitulado **Educação a distância (EAD) – uma revisão histórica**, apresentamos os aspectos históricos da EAD, enfatizando características dessa modalidade, tais como: a diversidade de países em que se estabeleceu; o modo como respondeu aos desafios sociais e históricos; a discussão sobre os marcos legais relacionados à Educação, principalmente relacionados às políticas de formação de professores para EAD, em âmbito nacional e no Estado de Minas Gerais. Nesse capítulo, apresentamos também o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a distribuição de cursos/modalidade em todo o país, principalmente de Licenciatura em História, a distância. Finalizamos o capítulo com uma discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de

no ano 2000, como um grupo interinstitucional, interdisciplinar que reúne pesquisadores, professores da educação básica e da educação superior, alunos de graduação e pós-graduação. Os objetos de estudo e investigação do Grupo privilegiam os processos de formação de professores (inicial e continuada) e problemáticas relacionadas aos saberes e práticas educativas no campo do ensino e aprendizagens em História e Geografia. O endereço eletrônico para conhecimento deste grupo está no site <<http://www.gepegh.faced.ufu.br/>>.

professores de História e dos aspectos regulamentados pelo MEC, que subsidiam os parâmetros de qualidade para os cursos de graduação a distância.

No **capítulo 04** (quatro), intitulado **Cursos de Licenciatura em História, a distância: dois projetos – um caso**, trata da caracterização e análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de História a distância das duas instituições mineiras. Aborda a discussão da consonância desses projetos com as Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica do CNE, com as Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História e com os Referenciais de Qualidade do MEC para cursos de Licenciatura a distância.

O **capítulo 05** (cinco), intitulado **Saberes e práticas educativas nas vozes dos formadores**, aborda as percepções dos formadores em relação ao diálogo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica do MEC, com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História e com os Referenciais de Qualidade para cursos de licenciaturas a distância. Trata também das percepções dos formadores relacionadas ao potencial pedagógico da EAD, à construção de saberes e práticas; ao papel das TICs no processo educativo, no contexto da EAD e sobre a inovação pedagógica nos cursos de Licenciatura em História a distância.

Encerramos, com as **Considerações finais ou conclusões**, nas quais, ao retomarmos as perguntas da pesquisa, assinalamos alguns caminhos para a formação docente, consolidando todo o trabalho investigativo, tendo sempre em vista a formação docente de indivíduos inseridos num processo educacional, construtivo, aberto e democrático.

2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Para desenvolver a investigação, cujo objeto é a “*Formação de professores de História a distância*”, optamos pela abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, realizando um estudo de caso múltiplo. A seguir, apresentamos os critérios de escolha das instituições educacionais, dos sujeitos investigados e dos instrumentos de pesquisa.

Sabemos que o tempo presente, em que vivemos, é ambíguo, complexo, transacional e “descompassado em relação a tudo que o habita”. (SANTOS, 1997, p. 6). Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples. Perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. Há muitos anos, Rousseau questionava sobre as ciências e os cientistas, em seus escritos:

o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (ROUSSEAU, 2001, p. 33).

Algumas perguntas sempre serão feitas e difíceis de responder. Nossas perguntas, mesmo sendo elementares, como as de Rousseau, atingem a nossa perplexidade individual e coletiva e se originam a partir da necessidade de perguntar pela relação entre ciência/virtude e entre conhecimento vulgar/científico. Essas relações são criadas e utilizadas para tornarem as práticas individuais significativas, apesar de muitos setores do campo científico as considerarem como irrelevantes,

ilusórias e falsas.

Mesmo estando distantes por muitos anos, atualmente, as perguntas de Rousseau ainda são relevantes. Entretanto, os questionamentos estão repletos de complexidade, relacionados a uma ordem científica hegemônica; aos sinais da crise entre teoria, conhecimentos sociológicos e ordem científica emergente. Reconhecemos que essa complexidade do tempo científico presente passa por um “período de transição”, como afirma Santos (1997, p. 33), pois perpassamos a análise dos aspectos históricos das ciências naturais e sociais, do atual contexto científico em que nos encontramos e das perspectivas que temos para o futuro.

Esta pesquisa situa-se no campo qualitativo das pesquisas educacionais cuja fundamentação utiliza, como referencial metodológico, os estudos de Bogdan e Biklen (1994), André (2004, 2006, 2008), Ludke e André (1993) e Flick (2009).

A abordagem qualitativa, a nosso ver, contribui para a busca dos objetivos de uma pesquisa como esta, pois “assume muitas formas em múltiplos contextos, agrupando diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Apesar de propor a utilização de um instrumento de pesquisa que possibilita a obtenção de dados quantitativos – o questionário – a partir de questões específicas para a coleta dos dados, não defendemos a dicotomia quantitativo / qualitativo, pois

ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Segundo esses autores, podemos enumerar cinco características básicas da investigação qualitativa: a) a consideração do ambiente natural como fonte direta de dados; b) a descrição desses dados, por meio de transcrições, notas de campo e outros; c) o maior interesse pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos; d) a tendência de analisar os dados de forma indutiva e f) a consideração de que o significado é de grande importância na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Flick (2009), “a pesquisa qualitativa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados”. A abordagem qualitativa se relaciona à compreensão detalhada dos significados e das características da situação, em vez de se preocupar meramente com críticas e comportamentos de uma determinada situação.

Ludke e André (1986) defendem que a pesquisa qualitativa assume formas diversas, sendo a pesquisa etnográfica e o estudo de caso como as mais importantes e que ganharam maior aceitação e credibilidade na comunidade científica por proporem investigações de questões relacionadas com a escola e a educação escolar. O interesse por estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, foi apontado também por Ludke e André (1986), ao afirmarem que, mesmo que as evidências apresentem certas semelhanças em outras situações e/ou casos, o estudo de caso tem um valor em si mesmo.

Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986, p. 18-20) descreveram sete características para esse tipo de investigação qualitativa:

- (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
- (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos;
- (3) retratam a realidade de forma completa e profunda;
- (4) usam uma variedade de fontes de informação;
- (5) permitem generalizações naturalistas;
- (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e
- (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Compreendemos que a investigação realizada expressa o que descreve Ludke e André, pois enfatiza particularidades, singularidades das duas instituições mineiras em relação aos cursos ofertados de Licenciatura em História a distância, buscando demonstrar a completude e a complexidade da realidade nas quais as instituições estão inseridas. Para a coleta e posterior análise dos dados obtidos, consideraremos os sujeitos, as características de cada instituição, as condições de oferta, a inserção no meio social e todas as informações referentes aos Projetos

Pedagógicos, aos saberes e práticas dos professores e a percepção dos envolvidos nesses espaços institucionais, principalmente a inserção na modalidade a distância.

Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008) assim descreveu acerca de quatro características para a classificação de um estudo de caso: a) a particularidade do estudo de uma situação ou fenômeno particular; b) a descrição, que é a expressão em palavras, imagens e figuras da situação investigada; c) a heurística, que é a compreensão sobre o fenômeno estudado; d) a indução, que implica a descoberta das relações, conceitos e compreensão de todo o processo. Para a autora, o estudo de caso é utilizado quando pretendemos observar e descrever, com detalhes, um fenômeno. Todas essas características estão presentes no percurso da nossa investigação.

Entendemos que a contribuição de um estudo de caso, ou caso múltiplo, é inigualável, pois contempla a compreensão de fenômenos organizacionais, individuais, políticos e sociais. Nesta pesquisa, recorreremos às estratégias de pesquisas de caráter exploratório e explanatório e lidamos com a análise de dados traçados ao longo do tempo e não apenas focamos um mero levantamento exploratório de incidências e ocorrências de um determinado fenômeno.

Não é nossa intenção controlar acontecimentos e nem manipular o comportamento dos envolvidos. Temos, por referência o estudo de instituições em sua realidade, em diálogo com o contexto nacional e internacional por meio da análise da literatura da área, de documentos e de questionários aplicados aos sujeitos envolvidos nos cursos de História ofertados pelas duas instituições.

A opção pelo estudo de caso múltiplo foi decorrente do propósito, do problema formulado e das questões que foram respondidas. Decidimos pelos diferentes projetos desenvolvidos em duas Universidades, levando em conta o contexto e a complexidade de cada uma.

Yin (2001) considera os projetos voltados para casos múltiplos “mais convincentes e o estudo global é visto como aquele que possui mais robustez. [...] Cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação”. Desse modo, o estudo de caso múltiplo foi realizado em duas instituições mineiras produtoras e provedoras de cursos superiores de História a distância. Assim, o campo da pesquisa foi constituído pelos cursos de Licenciatura em História a distância das instituições: UNIUBE e UNIMONTES. Os dados coletados relacionam-se às percepções dos envolvidos no processo de investigação,

por meio de registros e reflexões destes participantes sobre os significados que eles atribuem à problemática.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores formadores, tutores, preceptores e gestores do curso de Licenciatura em História a distância das instituições mineiras provedoras dos cursos, apresentadas anteriormente. Todos os sujeitos atuaram (e alguns ainda continuam atuando) nesses cursos. A amostragem inicial foi de 73 pessoas (Uniuibe e Unimontes), sendo que os dados obtidos correspondem ao público de 33 pessoas. O percentual de participantes desta pesquisa foi 44% que, segundo Lakatos e Marconi (2010), é considerada uma média satisfatória de devolução³.

A opção por esses professores, como nossos sujeitos, se deu pelo fato de que são protagonistas do processo educacional nas duas instituições de ensino escolhidas. Procuramos analisar as informações e os depoimentos dos formadores, tutores, preceptores e gestores sobre seus dados pessoais, a formação acadêmica, a experiência profissional, os saberes e prática pedagógica relacionada ao conhecimento, bem como as percepções sobre o Projeto Político Pedagógico e a EAD. Certamente, essa escolha tem muito a ver com a nossa trajetória profissional, com as pesquisas realizadas no âmbito do GEPEGH/UFU, voltada para a formação, os saberes e a prática docente.

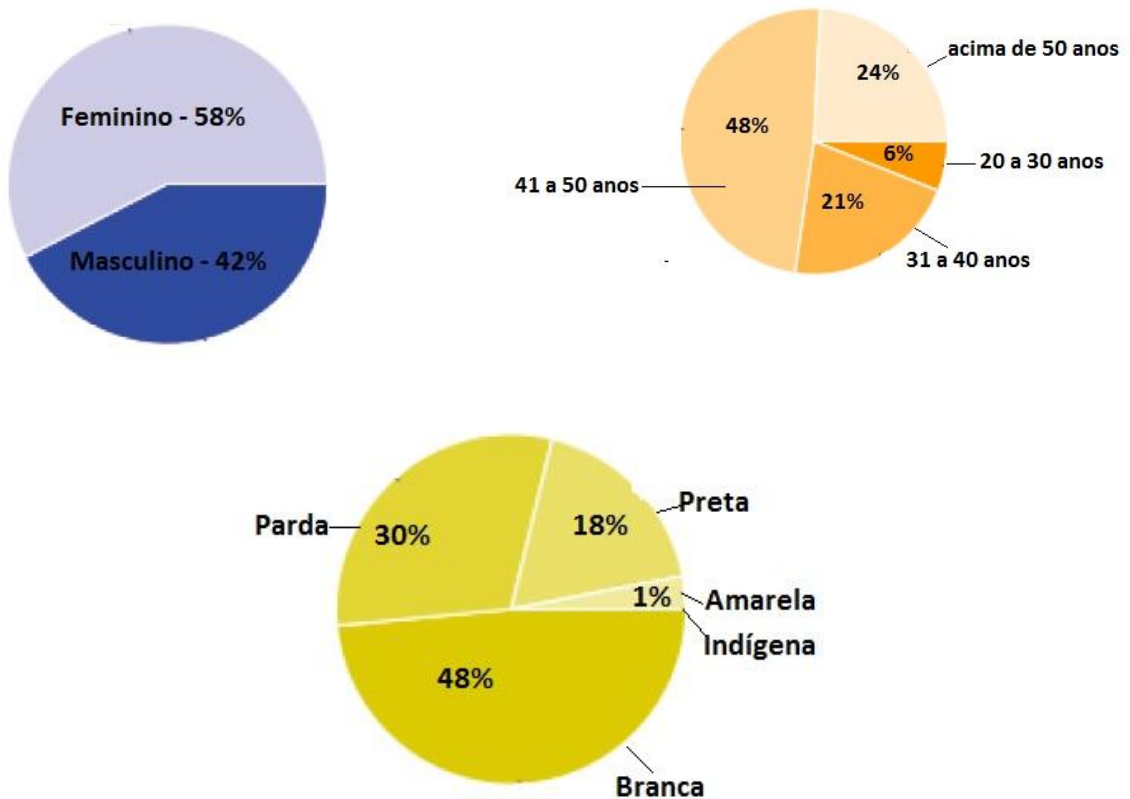
Dos sujeitos pesquisados 42% são do sexo masculino e 58% do sexo feminino, sendo 21% na faixa etária entre 31 e 40 anos e, 48% na faixa etária entre 41 e 50 anos. Em relação à etnia, 48% brancos, 30% pardos e 18% cor preta, conforme Figura 1, a seguir. Quando relacionamos as variáveis 'sexo' e 'idade' constatamos a participação de mulheres mais experientes no mercado de trabalho, neste caso, na docência superior⁴. Destacamos essa correlação no sentido de refletir sobre a situação de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho para o exercício de ocupações e serviços mais flexíveis, com contratos de trabalhos mais

³ As autoras Lakatos e Marconi consideram a devolução satisfatória à média superior a 25%. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

⁴ Segundo o Instituto Brasileiro de Geostatísticas (IBGE), a população economicamente ativa brasileira, entre 2003 e 2011, é majoritariamente masculina, embora sua taxa esteja caindo de 55,6%, em 2003, para 53,9% em 2011 (percentual de 0,71%). Isso significa que a taxa de participação feminina está evoluindo em relação aos homens de 44,4%, em 2003, para 46,1% em 2011. Contudo, nesses avanços, ainda persistem algumas barreiras para a inserção e permanência das mulheres nos postos de trabalho. (DIAS, 2013, p. 67).

reduzidos e baratos. Ou seja, a “construção de uma identidade gênero com certeza colaborou para a inserção das mulheres no trabalho docente; a identidade profissional feminina confrontava a antiga ideia do espaço público e remunerado para os homens, possibilitando um reconhecimento/valorização do trabalho docente”. (CODO, 2008, p. 59).

Figura 1 – Perfil dos sujeitos (sexo, etnia e idade)



Fonte – Questionário aplicado via Google Docs (2012).

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2010, sobre educação e deslocamentos, confirmam os dados anteriormente apresentados. Nesse censo, evidencia-se que as mulheres ocupam o maior percentual demográfico, em todas as modalidades de formação, sendo 56,96% na graduação, 62% na especialização, 54,61% no mestrado e 50,84% no doutorado; contra a população masculina que ocupa 43,04%, 38%, 45,39% e 49,16% respectivamente, em cada modalidade. (Tabela 1).

Tabela 1 – Censo escolar segundo sexo e curso - 2010

Modalidades	Total geral	Total Homens	Homens		Total Mulheres	Mulheres	
			Pública	Particular		Pública	Particular
GRADUAÇÃO	6.197.319	2.667.423	807.417	1.860.006	3.529.896	980.639	2.549.257
%		43,04	30,27	69,73	56,96	27,78	72,22
ESPECIALIZAÇÃO	666.613	253.376	56.993	196.383	413.237	91.995	321.242
%		38,01	22,49	77,51	61,99	22,26	77,74
MESTRADO	177.472	80.564	42.642	37.922	96.908	50.970	45.938
%		45,39	52,93	47,07	54,61	52,60	47,40
DOUTORADO	77.763	38.230	27.184	11.046	39.533	27.095	12.438
%		49,16	71,11	28,89	50,84	68,54	31,46

Fonte – IBGE (julho, 2014)

Em relação à formação acadêmica inicial, no nível de Graduação, dos sujeitos pesquisados obtivemos: (Tabela 2)

- 78% cursaram Licenciatura em História, Letras (7,7%), Pedagogia (19,25%). Desse total, 53% realizaram seus cursos em instituições públicas e 47% em instituições privadas, sendo que a modalidade de estudo escolhida foi 88% presencial; 11% a distância e 3% modular.
- 40% cursaram Bacharelado em Ciências Sociais, Engenharia (20%) e 40% em Administração de Empresas. Desse total, 60% realizaram seus cursos em instituições públicas e 40% em instituições privadas, sendo que a modalidade de estudo preferencial foi de 80% presencial e 20% a distância.

Quando questionamos a respeito da formação, já esperávamos que o maior percentual fosse proveniente das licenciaturas, principalmente no curso de História. Os cursos de Licenciatura são procurados porque oferecem maiores oportunidades no mercado de trabalho, apesar das estatísticas comprovarem o crescente desinteresse por esses cursos. Em pesquisa realizada no ano de 2009⁵, de acordo

⁵ Em pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), patrocinada pela Abril Educação, pelo Instituto Unibanco e pelo Itaú BBA, o estudo ouviu 1.501 alunos de 3º ano do Ensino Médio em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades do país. Nos dois tipos de instituição, as profissões da área educacional estão longe dos primeiros colocados no ranking de escolhas para as faculdades. Nas públicas, a Pedagogia surge no 16º lugar e, nas particulares, em 36º. (REVISTA NOVA ESCOLA, Edição especial – 'Atratividade da carreira docente no Brasil' – fev.2010).

com os resultados obtidos, apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio apresentara, preferência para os cursos de Pedagogia e/ou Licenciatura.

Tabela 2 – Formação acadêmica dos sujeitos da investigação

Curso	Instituição		Modalidade estudo						Total			
	Privada	Publica	Presencial	Distância	Total Geral							
Tipo	Total parc.	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Licenciatura História	19	73,1%										
Licenciatura Letras	2	7,7%	12	46,1%	14	53,9%	23	88,5%	3	11,5%	26	100%
Licenciatura Pedagogia	5	19,2%										
Bacharel Ciências Sociais	2	40%										
Bacharel Administração	2	40%	2	40%	3	64%	4	80%	1	20%	5	100%
Bacharel Engenharia	1	20%										
Não manifestaram	2	100%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	2	100%
Total	33	100%	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte - Questionário aplicado via Google Docs (2012).

Em relação à continuidade na formação, obtivemos dos sujeitos entrevistados, os seguintes indicadores: 44% são Doutores, 38% Mestres e 13% Especialistas⁶. Ao serem questionados sobre quais motivos os levaram a não buscar aprofundamento na formação, 40% dos entrevistados alegaram a dificuldade de acesso/deslocamento aos locais de ofertas dos cursos e 20% atribui à falta de motivação, à situação econômica deficitária e à falta de tempo para se dedicar ao curso em decorrência da sobrecarga de atividades diárias.

Em relação à experiência profissional, obtivemos percentuais representativos com tempo de exercício de 05 a 10 anos, na Graduação, com 39,39%, e, acima de 10 anos, com 36,36%, também na Graduação. Nessa questão, muitos sujeitos não responderam e podemos inferir que, de fato, não tiveram

⁶ Destacamos que esse alto percentual encontrado de Doutores e Mestres representa uma das exigências para inserção do professor nos processos seletivos para Tutores EAD, principalmente, nos cursos ofertados pela Unimontes.

experiência profissional no período/modalidade indicados. Destacamos ainda o percentual do tempo de experiência profissional de 24,24% para menos de 1 ano no Ensino Infantil; 24,24% de 1 a 3 anos no Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano); 18,19% de 3 a 5 anos no Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano). (Tabela 3).

Tabela 3 – Tempo de experiência profissional

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	Infantil	Fundamental 1º ao 5º ano	Fundamental 6º ao 9º ano	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior Pós-graduação
Menos de 1 ano	8	4	1	4	2	3
%	24,24	12,12	3,03	12,12	6,06	9,09
1 a 3 anos	3	8	5	5	3	4
%	9,09	24,24	15,15	15,15	9,09	12,12
3 a 5 anos	1	3	6	5	2	2
%	3,03	9,09	18,19	15,15	6,06	6,06
5 a 10 anos	----	3	4	6	13	4
%	----	9,09	12,12	18,19	39,40	12,12
Mais de 10 anos	2	3	6	5	12	4
%	6,06	9,09	18,19	15,15	36,36	12,12
Não responderam	19	12	11	8	1	16
%	57,58	36,37	33,32	24,24	3,03	48,49

Fonte - Questionário aplicado via Google Docs (2012).

Quando perguntamos sobre o número de horas semanais trabalhadas e a faixa salarial, obtivemos que 27,27% dos formadores trabalham mais de 40 horas semanais e que 39,39% ganham de 6 a 10 salários mínimos.

A escolha dessas instituições – Uniube e Unimontes - originou-se a partir de uma diagnose realizada no site do MEC, denominado de E-MEC, relacionado à educação superior brasileira. Este portal foi criado em janeiro de 2007, tendo por finalidade realizar a tramitação eletrônica do processo de regulamentação de instituições superiores. Nele, as instituições podem fazer o credenciamento e o reconhecimento de seus cursos; buscar autorização, reconhecimento e renovação

de reconhecimento de cursos; acompanhar seus processos de forma simplificada e transparente.

A Tabela 4, a seguir, na página 39, apresenta a quantidade de cursos de graduação, a distância, existentes no Brasil por região, a quantidade de municípios que ofertam esses cursos em cada Estado brasileiro e a quantidade de cursos de Licenciatura em História a distância. Pelos números apresentados no Portal E-MEC, de 2014, percebemos que a região que possui maior quantidade de cursos a distância, em funcionamento, é a Nordeste (792 cursos); a região que possui maior quantidade de municípios que já ofertavam cursos de graduação a distância é a Sudeste (561) e a região que possui o maior número de cursos de Licenciatura em História a distância, é a Nordeste (77). (E-MEC, 2014).

Destacamos o aumento percentual que tivemos desde 2012, época em que os dados foram levantados para a realização da qualificação da Tese. Em 2014, em relação aos cursos a distância, na *região Sul*, tivemos um aumento percentual de 8,42 em relação a 2012. Nessa região, destacamos o Estado do Rio Grande do Sul com maior incidência de cursos de Graduação a distância. Na *região Sudeste*, o aumento foi de 3,69%, com destaque para os Estados de São Paulo, que teve um decréscimo de 0,75% e para o Estado do Espírito Santo, que aumentou em 8,27%. O Estado de Minas Gerais teve um aumento de 3,41%. Na *região Centro-oeste e Norte*, tivemos um aumento representativo de 13,81% e 12,85% respectivamente, com destaque para os Estados de Goiás, com 15,78% de aumento; Acre com 43,10% de aumento e Rondônia com um decréscimo de 2,22% em relação a 2014. A *região Nordeste* teve um aumento de 8,49%, com destaque para o Estado do Ceará com 16,66% de aumento e Paraíba com decréscimo de 4,32%.

Quanto ao número de municípios que ofertam cursos a distância, ao compararmos o ano de 2014 em relação ao ano de 2012, identificamos que alguns estados, das regiões Centro-oeste, Norte e Nordeste tiveram um decréscimo na quantidade de municípios que ofertam cursos a distância. A exceção a esse dado fica para o Estado da Bahia, da região Nordeste, que teve um aumento representativo de 120,59% de municípios na oferta de cursos EAD, segundo o E-MEC.

Em relação ao número de cursos de Licenciatura em História a distância, na comparação entre 2014 e os dados obtidos em 2012, obtivemos os seguintes percentuais: aumento de 100% de cursos nos estados do Rio Grande do Sul, Mato

Grosso do Sul, Amazonas, Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte; aumento de 200% nos estados do Acre, Amapá e Roraima. Na região Sudeste tivemos um aumento de 62,50% de cursos de Licenciatura em História a distância, no Estado do Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, o aumento desse curso foi de 33,33 %.

Tabela 4 – Cursos de Graduação, a distância, e as regiões brasileiras

Regiões	Estados	Número de cursos a distância			Número de municípios que ofertam cursos a distância			Número de cursos de Licenciatura em História a distância		
		Dados 2012	Dados 2014	Percentual aumento	Dados 2012	Dados 2014	Percentual aumento	Dados 2012	Dados 2014	Percentual aumento
Sul	Rio Grande do Sul (RS)	91	111	21,98	131	135	3,05	5	10	100,00
	Santa Catarina (SC)	87	89	2,29	82	82	-----	5	8	60,00
	Paraná (PR)	107	109	1,86	158	158	-----	5	14	80,00
TOTAL 01		285	309	8,42	371	375	1,07	15	32	13,33
Sudeste	São Paulo (SP)	133	132	(0,75)	267	271	1,50	12	18	50,00
	Rio de Janeiro (RJ)	86	91	5,81	54	54	-----	8	13	62,50
	Espírito Santo (ES)	97	105	8,27	41	42	2,44	7	11	57,14
	Minas Gerais (MG)	117	121	3,41	187	194	3,74	12	16	33,33
TOTAL 02		433	449	3,69	549	561	2,19	39	58	48,71
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul (MS)	85	94	10,58	85	44	(48,23)	5	10	100,00
	Mato Grosso (MT)	84	98	16,66	84	47	(44,05)	4	10	50,00
	Goiás/ Distrito Federal (GO)	95	110	15,78	95	63	(33,68)	7	11	57,17
	Distrito Federal (DF)	98	110	12,24	98	63	(35,71)	4	11	75,00
TOTAL 03		362	412	13,81	362	217	(40,05)	20	42	10,00
Norte	Acre (AC)	58	83	43,10	58	17	(70,69)	2	6	200,00
	Amapá (AP)	61	66	8,19	61	8	(86,88)	1	3	200,00
	Amazonas (AM)	80	83	3,75	80	17	(78,75)	3	6	100,00
	Pará (PA)	93	98	5,37	93	44	(52,69)	6	11	83,33
	Rondônia (RO)	90	88	(2,22)	90	15	(83,33)	5	6	20,00
	Roraima (RR)	59	77	30,50	59	15	(83,33)	1	3	200,00
	Tocantins (TO)	80	93	16,25	80	22	(72,50)	3	8	66,66
TOTAL 04		521	588	12,85	521	138	(73,51)	21	43	4,76

Fonte – E-mec (2014)

Tabela 4 – Continuação – Cursos a distância e as regiões brasileiras

Regiões	Estados	Número de cursos a distância			Número de municípios que ofertam cursos a distância			Número de cursos de Licenciatura em História a distância		
Nordeste	Alagoas (AL)	82	92	12,19	82	27	67,07	6	10	66,66
	Bahia (BA)	102	108	5,88	102	225	120,59	10	17	70,00
	Ceará (CE)	78	91	16,66	78	44	(43,59)	3	6	100,00
	Maranhão (MA)	84	92	9,52	84	42	(50,00)	5	8	60,00
	Paraíba (PB)	93	89	(4,32)	93	28	(69,89)	6	7	16,66
	Pernambuco (PE)	79	85	7,59	79	51	(35,44)	6	9	50,00
	Piauí (PI)	67	75	11,94	67	36	(46,27)	3	6	100,00
	Rio Grande do Norte (RN)	72	83	15,27	72	25	(65,28)	3	6	100,00
	Sergipe (SE)	73	77	5,47	73	32	(56,16)	5	8	60,82
TOTAL 05		730	792	8,49	730	447	(38,77)	47	77	63,82
TOTAL GERAL		2.331	2.551	9,43	2533	1.639	(35,29)	142	252	77,46

Fonte – E-mec (2014)

Para continuidade da delimitação do campo da pesquisa foi também realizada outra diagnose com a finalidade de verificar a existência dos cursos de Licenciatura em História a distância em todo o Brasil, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir, na página 42. Esse quadro apresenta 34 instituições brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em História a distância. Na listagem, verificamos ainda que 16 dessas instituições estão presentes apenas em uma localidade como: Faculdade Ined Rio Claro (CBTA - SP); Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM - MG); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Universidade Castelo Branco (UCB); Universidade Estadual de Maringá (UEM - PR); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - PR); Universidade Federal de Sergipe (UFS - SE); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Centro Universitário de Araras (UNAR - SP); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO - PR); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI - RS); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES - MG); Universidade Paranaense (UNIPAR - PR); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UNIRIO - RJ); Universidade de Taubaté (UNITAU - SP); Universidade Vale do Itajaí (UNIVALI - SC).

As demais, 18 instituições, que ofertam o curso de Licenciatura em História a distância, possuem a sede principal e são vinculadas a outros lugares, por meio de parcerias, consórcios, associações. O destaque fica para 09 instituições, apresentadas a seguir. (Quadro 2, página 45)

- Centro Universitário Leonardo Vinci (UNIASSELVI - SC) - com 14 polos;
- Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR - SP) - com 13 polos;
- Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC SALVADOR - BA) - presente em todos os Estados brasileiros, com exceção do Amapá e Roraima;
- Universidade Estácio de Sá (UNESA - RJ) - com 15 polos
- Universidade Luterana do Brasil (ULBRA - RS) - com 22 polos
- Universidade Paulista (UNIP - SP) - presente em todos os Estados brasileiros, com exceção de Minas Gerais;
- Universidade Santo Amaro (UNISA - SP) - com 13 polos
- Universidade de Uberaba (UNIUBE - MG) - com 13 polos
- Universidade Norte do Paraná (UNOPAR - MG) - presente em todos os Estados brasileiros.

Quadro 1 – Regiões e Estados que ofertam cursos de Licenciatura em História a distância

INSTITUIÇÕES	Região Sudeste				Região Sul			Região Centro-Oeste				Região Nordeste								Região Norte							
	S P	M G	R J	E S	P R	S C	R S	M S	M T	G O	D F	B A	S E	A L	P E	P B	R N	C E	P I	M A	T O	P A	A P	A M	A C	R O	R R
CBTA – Faculdade Ined de Rio Claro	X																										
CEUCLAR - Centro Universitário Claretiano	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X									X				X		X
FINOM - Faculdade do Noroeste de Minas		X																									
FTC SALVADOR - Faculdade de Tecnologia e Ciências	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro			X																								
UCB – Universidade Castelo Branco			X																								
UEG – Universidade Estadual de Goiás										X	X																
UEM – Universidade Estadual de Maringá					X																						
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa					X																						
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco												X		X													
UFS - Universidade Federal de Sergipe													X														
UFV – Universidade Federal de Viçosa		X																									
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
UNAR – Centro Universitário de Araras	X																										
UNESA – Universidade Estácio de Sá		X	X	X		X		X		X	X	X	X		X	X	X				X	X					

Continuação do Quadro 1 – Regiões e Estados que ofertam cursos de Licenciatura em História a distância

INSTITUIÇÕES	Região Sudeste				Região Sul			Região Centro-Oeste				Região Nordeste							Região Norte									
	S P	M G	R J	E S	P R	S C	R S	M S	M T	G O	D F	B A	S E	A L	P E	P B	R N	C E	P I	M A	T O	P A	A P	A M	A C	R O	R R	
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X								X		X		X		X		
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste					X																							
UNICESSUMAR – Centro Universitário de Maringá	X	X	X		X	X	X	X	X			X									X							
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo	X								X		X											X	X					
UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul					X										X													
UNIFRAN - Universidade de Franca	X	X																										
UNIJUI – Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande Sul							X																					
UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos	X	X		X								X							X	X						X		
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros		X																										
UNIPAR – Universidade Paranaense					X																							
UNIRIO – Universidade Estadual do Rio de Janeiro			X																									
UNIP – Universidade Paulista	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte – E-mec (2014)

Continuação do Quadro 1 – Regiões e estados que ofertam cursos de Licenciatura em História a distância

INSTITUIÇÕES	Região Sudeste				Região Sul			Região Centro-Oeste				Região Nordeste							Região Norte								
	S P	M G	R J	E S	P R	S C	R S	M S	M T	G O	D F	B A	S E	A L	P E	P B	R N	C E	P I	M A	T O	P A	A P	A M	A C	R O	R R
UNISA - Universidade Santo Amaro	X	X	X	X			X	X				X		X	X					X		X	X			X	
UNIT – Universidade Tiradentes												X	X														
UNITAU – Universidade de Taubaté	X																										
UNIUBE - Universidade de Uberaba	X	X	X	X	X				X	X	X	X			X						X	X	X				
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí						X																					
UNIVERSO - Universidade Salgado Oliveira		X	X							X	X	X		X													
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte – E-mec (2014)

Quadro 02 – Instituições com maior oferta de cursos de Licenciatura em História a distância no Brasil.

Instituições	Sede principal	Estados	Total de Polos
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná	Londrina (PR)	Todos os estados brasileiros	27
UNIP – Universidade Paulista		Todos os estados brasileiros, com exceção de Minas Gerais (MG)	26
FTC SALVADOR - Faculdade de Tecnologia e Ciências	Salvador (BA)	Todos estados, com exceção do Amapá (AP) e Roraima (RR)	25
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil	Canoas (RS)	SP – MG – RJ – ES – PR – RS – MS – MT – GO – DF – SE – AL – PB – RN – CE – PI – MA – TO – PA – AP – AM – RO	22
UNESA – Universidade Estácio de Sá	Rio de Janeiro (RJ)	MG – RJ – ES – SC – MS – GO – DF – BA – SE – AL – RN – CE – PB – PA – AP	15
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci	Indaial (SC)	SP – ES – PR – RS – SC – MS – MT – GO – DF – BA – MA – PA – AM – RO	14
UNISA - Universidade Santo Amaro	São Paulo (SP)	SP – MG – RJ – ES – RS – MS – BA – AL – PE – MA – AP – PA – RO	13
UNIUBE - Universidade de Uberaba	Uberaba (MG)	SP – MG – RJ – ES – PR – MT – GO – DF – BA – PE – AP – TO – PA – AP – PE	13
CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano	Batatais (SP)	SP – MG – ES – PR – RS – MS – MT – GO – DF – BA – TO – AC – RR	13

Fonte – E-Mec (2014) – dados atualizados em maio de 2014.

Esse levantamento nos permitiu outro recorte geográfico, estabelecendo que, a pesquisa seria realizada na região Sudeste, no Estado de Minas Gerais. Essa delimitação se justifica pelo fato de as pesquisadoras, inseridas neste estado, participarem do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH). Nesse grupo, há pesquisas em instituições educacionais mineiras⁷ e, no nosso caso, produtoras de projetos voltados para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, com foco na formação de professores, especificamente, no curso de Licenciatura em História (Quadro 1). Definimos, portanto, investigar a(s) instituição(ões) do Estado de Minas Gerais, produtoras e provedoras de projetos educacionais nessa modalidade de educação, ou seja, que produzem e ofertam cursos de Licenciatura em História, na modalidade EAD. O universo ficou restrito às instituições: UNIUBE e UNIMONTES. As IEs que apenas ofertam cursos de História, nesta modalidade, no estado de Minas Gerais, não foram objeto de investigação, assim como os referidos cursos.

A Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Universidade pública, mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, foi instituída como Universidade no ano de 1990. A oferta de cursos a distância iniciou-se em 2008, dentro do sistema UAB, convênio do MEC. Até dezembro de 2011, a UNIMONTES ofertou 25 cursos de graduação, especialização e extensão no total de 3.725 alunos distribuídos em 23 municípios (polos) do norte de Minas Gerais.

Em 2012, a UNIMONTES tornou-se parceira do Governo de Minas num projeto coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), relacionado com a implantação e execução do Programa Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais (UAITEC), que permitiu a oferta de cursos em todos os níveis por intermédio da educação a distância.

A Universidade de Uberaba – UNIUBE -, instituição privada, foi criada em 1947, com a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro. Nessa época, a instituição recebeu o nome de Faculdades Integradas de Uberaba. A

⁷ O GEPEGH iniciou o desenvolvimento de uma investigação com o objetivo de produzir um “estado da arte” da produção acadêmica sobre o ensino de História nas IES localizadas no Estado de Minas Gerais. Esse grupo desenvolveu, no período de 2007 a 2009, o projeto coletivo “O Ensino de História na produção acadêmica das IEs mineiras (1993 – 2008)”. Com a intenção de atualizar e ampliar os dados sobre a produção científica na área de História, para os anos 2009-2010, alguns pesquisadores publicaram o artigo “Uma cartografia do Ensino de História no Brasil: dissertações e teses produzidas nas IEs mineiras (1993-2010)”, que apresentava uma síntese desses trabalhos relacionada aos temas: currículo, livro didático, formação de professor, tempo, juventude e consciência histórica, datas cívicas, cidadania, avaliação, cultura e linguagem e saberes e práticas.

mudança estrutural de Faculdade para Universidade ocorreu no ano de 1988, com a criação de novos cursos de graduação. A mais recente expansão foi registrada em 2000, quando a Universidade de Uberaba colocou em funcionamento o seu Programa de Educação a Distância – EAD. Desde 2011, a UNIUBE oferta 22 cursos de graduação presenciais e 34 cursos na modalidade a distância, considerando os cursos de Licenciatura, Graduação, Especialização, Extensão, Aperfeiçoamento e Tecnológicos. (DOCUMENTO EAD UNIUBE, 2012).

Para obtenção dos dados da pesquisa, utilizamos ferramentas de pesquisa digitais. Uma ferramenta foi o ‘*Google docs*’⁸ que possibilitou o envio do questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa, via Internet. A outra ferramenta foi o *software Tropes*⁹, versão 8.4.2, de fevereiro de 2014, que auxiliou na análise dos dados obtidos no questionário, nas questões abertas.

Na pesquisa, o instrumento utilizado foi o questionário *on-line*, que foi emitido via tecnologia ‘Formulário do Google (*Google Docs Form*)’, que permite:

planejar eventos, enviar uma pesquisa, aplicar testes em alunos ou colher informações de forma direta e fácil. Um formulário do Google é conectado automaticamente a uma planilha com o mesmo título. Quando você envia ou compartilha um formulário, as respostas dos destinatários são coletadas automaticamente nessa planilha. (GOOGLE, 2012, p.1).

O Google, desde 1998, vem inovando as tecnologias de busca e investigação. Nascido de um projeto de doutorado, desenvolvido pelos alunos *Larry Page* e *Sergey Brin* – chamados de *Google Guys* - hoje, em 2014, além de funcionar como uma poderosa ferramenta de busca oferece vários aplicativos que podem ser utilizados por um usuário leigo, pois é de fácil manuseio, simples e dinâmico.

Após o envio do formulário contendo o questionário de pesquisa aos sujeitos investigados – gestores, preceptores, professores formadores e tutores – os dados foram imediatamente salvos na ferramenta *Google Form* e reencaminhados,

⁸ *Google docs* é um pacote de aplicativos do Google que funciona diretamente no navegador (*browse*). No caso desta pesquisa, utilizar o aplicativo direcionado para a criação de formulários.

⁹ *Tropes* é um *software* livre, desenvolvido para Classificação Semântica e Processamento de Linguagem Natural e projetado para diversas áreas do conhecimento. Possui diversas aplicações como: extração de informações relevantes; análise qualitativa e categorização; análise cronológica e sumarização de texto. Nesse *software*, a pesquisa não é executada diretamente nas palavras que o usuário escolhe, mas sim na totalidade de seus equivalentes semânticos. Através de uma interface gráfica amigável, o *software* apresenta vários gráficos e listas de palavras-chave de hipertexto, classificadas automaticamente.

automaticamente, à pesquisadora, que fez “a vinculação dos resultados obtidos com o estudo de caso, para identificar se seus aspectos estruturais combinam com as descobertas obtidas com o questionário”. (SCHONBERGER; KARDOFF, 2004 apud FLICK, 2009, p. 44).

Segundo Flick (2009, p. 45), “as respostas dos questionários são analisadas quanto à frequência em que ocorrem e quanto à sua distribuição ao longo de toda a amostra [...] as respostas do questionário são associadas e comparadas”. Após a realização desse procedimento, constatamos a presença da triangulação entre o método quantitativo e o qualitativo, que, na realidade, complementam-se.

O questionário enviado foi composto com perguntas direcionadas aos sujeitos participantes da pesquisa, divididas em: dados pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, saberes e prática pedagógica relacionados ao conhecimento e à percepção sobre o Projeto Político Pedagógico e educação a distância. O envio do questionário/formulário foi efetivado por meio dos *e-mails* dos participantes, fornecidos pelas IEs pesquisadas. Esse instrumento, aplicado para a finalidade já mencionada, foi elaborado com caixas de seleção e listas suspensas. Segundo Mill e Fidalgo (2012, p.33):

Apesar da limitação do público que pode preencher os formulários virtuais, eles podem ser utilizados para coleta de diversos tipos de informações e, a cada dia, contam com os aperfeiçoamentos da telemática. Atualmente, além da possibilidade de elaboração de questionários fazendo uso de hipertextos com interface gráfica bem elaborada e contando com diversos tipos de entrada de dados, podemos direcionar os dados do formulário preenchido para um banco de dados pré-elaborado para armazenar os dados ou organizar as informações fornecidas pela pessoa ao preencher o formulário e encaminhá-las por meio de uma mensagem de e-mail. Nesse segundo caso, havendo interesse em fazer uso estatístico das informações, seria necessário reunir todos os dados das mensagens encaminhadas numa só base, o que significa maior esforço, maior dispêndio de tempo e aumento da margem de erros na manipulação dos dados.

Todo o processo de elaboração, participação e culminância dos resultados realizou-se em 4 meses, de janeiro a abril de 2013. Ao elaborar o questionário, a pesquisadora procurou subsídios na literatura e validou os instrumentos com 3 professores da Uniube, de outros cursos, com a finalidade de detectar a exatidão das perguntas e a compreensão dos potenciais entrevistados. Posteriormente, o

questionário foi enviado ao *e-mail* de cada sujeito participante, via *Google docs*. Como não obtivemos, nesse período, uma participação efetiva dos envolvidos, a pesquisadora decidiu fazer o convite individual a cada sujeito participante via Gmail. Esse contato pelo *e-mail* permitiu conhecer melhor alguns sujeitos da pesquisa, inclusive os originários da Unimontes que responderam positivamente ao convite, dizendo que participariam depois.

Após o contato via Gmail, a pesquisadora ainda acessou o *Facebook* para contatar aqueles que ainda não haviam participado e já haviam recebido o convite via *Google docs* e via Gmail. O convite no *Facebook* foi feito de modo privado (*inbox*), para não comprometer os dados que seriam obtidos. Essa dinâmica foi realizada com a intenção de obter uma taxa maior de respostas. Podemos inferir que ainda é muito complexo aplicar instrumentos de pesquisa via Internet, principalmente quando não conhecemos os sujeitos da pesquisa.

Em nosso caminho metodológico de aplicação do questionário, fundamentamos-nos em Mazzon et al (1983) e em Mattar (1996), que sugerem ações a serem implementadas para elevar o índice de resposta, tais como:

- antecipadamente, enviar carta personalizada ou telefonar explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a cooperação;
- enviar o questionário com uma carta explicando novamente os objetivos, solicitando cooperação e garantindo sigilo das respostas;
- enviar envelope selado ou carta-resposta anexos ao questionário;
- enviar pagamento simbólico pela cooperação em responder junto com o questionário;
- remeter outra carta, após uma ou duas semanas, reforçando a relevância da colaboração;
- se a taxa de retorno não for satisfatória após a quarta semana do primeiro envio, remeter novamente o questionário, acompanhado de nova carta de solicitação de cooperação;
- utilizar formato e apresentação agradáveis do questionário: tamanho da letra e espaçamento entre as linhas, figuras, desenhos, uso de cores e tipo, qualidade e cor do papel utilizados facilitam e estimulam a resposta;
- utilizar um questionário objetivo e sintético: questionários muito extensos são uma barreira para obter maior índice de resposta;
- elaborar questões com nível adequado de complexidade, tendo em vista o respondente;
- utilizar *mailing list* confiável;
- identificar patrocinador e/ou realizador da pesquisa: a confiança do respondente na idoneidade e relevância da pesquisa tende a ser tanto maior quando melhor for a reputação da entidade pesquisadora;
- estabelecer uma data final adequada para devolução do questionário. (MAZZON et al, 1983, p.22; MATTAR, 1996, p.39).

Entendemos que a Internet representa um grande suporte à pesquisa, pois evidencia um levantamento de ocorrências sobre a temática da pesquisa, possibilita a troca de informações, acesso a dados científicos e interação entre pesquisadores. É importante considerar, nesse momento, o rigor teórico-metodológico para a aplicação do questionário e a análise dos dados obtidos. Por esse motivo, optamos pela utilização do *software Tropes*.

Segundo Silva Junior (2012, p.33),

compreendendo que uma investigação científica pressupõe confiabilidade, originalidade e rigor, principalmente porque ao realizarmos pesquisas com grupos sociais com os quais nos identificamos, seja com suas reivindicações, histórias, princípios e ações, há o risco de nos tornarmos militantes e não conseguir manter o distanciamento necessário do objeto de estudo e, assim, procedermos uma defesa do grupo em vez de contribuir com as reflexões necessárias para pensar o grupo, o 'olhar de fora'.

O uso da Internet para a aplicação do questionário se justificou pela facilidade da elaboração do formulário pela pesquisadora, pela economia de tempo por não ser necessário o deslocamento físico até aos entrevistados de uma das IEs, local distante da moradia da pesquisadora (cerca de 700 km) e pela segurança na obtenção das respostas via ferramenta do Google.

Destacamos a importância da segurança dos dados obtidos. Para se ter acesso ao *Google*, foi necessário cadastro prévio e uma conta de *e-mail* do *Google* à qual a pesquisa ficou vinculada e para onde os dados coletados foram direcionados em forma de planilha eletrônica. Esse serviço fica restrito à senha da conta do *e-mail* do pesquisador que mantém o sigilo dos dados. Em relação à segurança, consideramos que:

[...] uma pesquisa estando no ambiente online, dificulta o controle dos respondentes, o que pode comprometer a representatividade e os resultados. Contudo, controles podem ser estabelecidos para tentar diminuir estes problemas, como por exemplo, o acesso restrito, via senhas. Ao publicar a pesquisa, determinar, via cadastro, quem serão os respondentes e assim, distribuir senhas personalizadas de acesso, o que impediria de pessoas não-qualificadas estarem respondendo à pesquisa. (FREITAS et al, 2004, p.2).

Fazemos uma observação, esclarecendo que a grande vantagem do *Google docs* é a sua portabilidade, que permite a edição dos documentos por mais de um

usuário. Entretanto, nesta pesquisa, essa funcionalidade foi desconsiderada para não comprometer o rigor teórico-metodológico da pesquisa. Somente a pesquisadora foi quem teve acesso ao formulário e às respostas dos entrevistados. Os documentos não foram compartilhados.

É sabido que as pesquisas científicas para se efetivarem, utilizam de diferentes formas de estratégias de coleta de dados, como é o caso do questionário, instrumento utilizado nesta pesquisa. Sabemos da existência de outras formas de estratégias de coleta de dados que, apesar de serem utilizadas há algum tempo e apresentarem limitações, ainda compõem os procedimentos metodológicos das investigações em todas as áreas de conhecimento.

A seguir, apresentamos os cenários das instituições que compõem os casos investigados. Esta descrição foi elaborada a partir da análise de documentos escritos e iconográficos.

2.1 Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros

A Unimontes está localizada em Montes Claros, município brasileiro situado ao norte do Estado de Minas Gerais. Possui cerca de 361.971 habitantes, numa área de 3.569 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (rodada que se encerra em 2014). Dos 853 municípios de Minas, a cidade é considerada a 6ª cidade mais populosa desse Estado. Caracteriza-se como Polo Socioeconômico Regional, responsável pela expansão das regiões do norte de Minas e parte do Vale do Jequitinhonha.

Montes Claros possui uma economia diversificada, um comércio movimentado, com grandes redes de lojas e atacadistas que abastecem grande parte das cidades se que situam na sua região de abrangência. Os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013), relativos ao ano de 2010, destacam Montes Claros ocupando a 227ª posição em relação aos 5.565 municípios do Brasil. Em relação aos 853 municípios do Estado de Minas Gerais, a cidade ocupa a 17ª posição, sendo que 16 (1,88%) municípios estão em situação melhor e 837 (98,12%) municípios estão em situação pior ou igual. Destacamos também, entre 2000 e 2010, um crescimento da população de 1,66%, com aumento da taxa de urbanização de 4,49%.

O processo de desenvolvimento de Montes Claros se deu a partir da década de 1960, com o advento da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que promoveu o desenvolvimento sustentável na região e a integração da economia local com a regional. Essa superintendência alavancou, ao longo dos anos, a consolidação da cidade como polo destaque não apenas na pecuária e indústria como também no setor terciário, com a prestação de serviços. Como será demonstrado adiante, Montes Claros é hoje referência regional e estadual em termos de educação superior.

Segundo dados do PNUD e de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (ADHB), o município apresentava os seguintes índices em 2010: a) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,770; b) Índice de Educação (IDHM-E) de 0,74; c) Índice de Renda (IDHM-R) de 0,70¹⁰ e d) Índice de Longevidade (IDHM-L) de 0,868. Segundo o Atlas (2013, p.1), entre 2000 e 2010, “a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,189), seguida por Longevidade e por Renda, sendo que a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu 10,12% nas últimas duas décadas.”

A cidade, nos últimos anos, transformou-se num polo universitário, contando com Universidades públicas e privadas, que oferecem cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado), aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação (especialização e mestrado).

2.1.1 Histórico da Instituição

A Unimontes é uma universidade pública, mantida pelo estado de Minas Gerais. Vem contribuindo para o desenvolvimento do norte de Minas Gerais há 52 anos. Desde 1962, quando ainda era denominada Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), sua criação atendia a diversos propósitos de interiorização do Ensino Superior, em Minas Gerais, contribuindo socioculturalmente na qualificação de mão de obra para o desenvolvimento regional. (SILVA; CALEIRO, 2012).

¹⁰ A renda *per capita* média de Montes Claros cresceu 98,51% nas últimas duas décadas, passando de R\$327,75, em 1991, para R\$485,55, em 2000 e R\$650,62 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 48,15% no primeiro período e 34,00% no segundo. A extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 70,00, em reais de agosto de 2010) passou de 19,23%, em 1991, para 9,06%, em 2000 e para 2,71% em 2010. (ADHB, 2013).

Cardoso, Rodrigues e Maia (2012, p. 16) afirmam que,

Fica evidente que, ao longo de sua história, a região norte mineira e seu entorno vivenciaram diversas transformações em sua realidade econômica e social. Algumas atividades se mostraram hegemônicas ao longo do tempo. Elas estiveram ordinariamente vinculadas às demandas extra-regionais; mas, usufruíram significativa sustentabilidade interna. [...] A demanda pelo serviço de ensino, por exemplo, tornava-se cada vez maior. Desde os primeiros tempos os mestres particulares cuidavam de alfabetizar os filhos do arraial de Formigas (localidade hoje conhecida como município de Montes Claros). Em 18 de novembro de 1830, abriu a primeira escola pública. Esse e outros fatos registrados por historiadores ajudam a caracterizar a evolução dos serviços de educação na região. Eles mostram, de forma implícita, a importância e a necessidade da participação do setor público na oferta desse tipo de serviço. Deixam evidente também, o esforço das lideranças locais, que percebiam a importância de oportunizar serviços de educação à população regional.

Na década de 1960, a FUNM avançou em suas propostas e, em 1965, juntamente com a Faculdade de Ciências e Letras (FAFIL), encampou diversos cursos como Filosofia, Ciências e Letras. Após um ano, iniciaram-se os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia. Em 1964, o professor Darcy Ribeiro, homem monte-clarense, idealista e comprometido com a educação, auxiliou na tramitação do processo de reconhecimento da FUNM junto ao MEC. E, em 1969, a instituição passou a oferecer a Faculdade de Direito (FADIR), Medicina, Administração e Finanças e Educação Artística.

Na década de 1980, várias ações foram retomadas para a consolidação da Universidade. Em 1989, a FUNM foi transformada na Unimontes, que passou a ser considerada como entidade pública a partir de 1990, tendo seu estatuto aprovado pelo Decreto 31.840. Mas, somente em 13 de julho de 1994, com a lei estadual 11.517, é que a instituição foi reorganizada administrativa e funcionalmente, sendo indicada para Universidade através de diversos representantes legislativos da cidade de Montes Claros que atuaram ativamente nesse processo de criação e consolidação.

Segundo Machado (2009, p. 49),

O primeiro estatuto da Unimontes foi aprovado por meio do Decreto Estadual nº 31.840, de 24 de setembro de 1990. A Lei Estadual nº 11.517, de 13 de março de 1994, reorganizou a Instituição do ponto de vista administrativo-funcional, sendo extintas as Faculdades e criados os Centros de Ensino: Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Ensino Médio Fundamental (CEMF).

Com a Portaria 1.116, do MEC, de 21 de julho de 1994, ocorreu a homologação de sua criação e seu reconhecimento. Sobre a criação da referida instituição, Silva (2008, p. 48) relata:

As primeiras iniciativas em prol da criação do ensino superior no norte de Minas, precisamente na cidade de Montes Claros, ocorreram no ano de 1961. Essa origem está relacionada diretamente com a formação de professores visando à melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º grau da região, que era exercido, em sua maioria, por professores leigos. Outro aspecto motivador para a criação do ensino superior foi o caráter terminal do curso de 2º grau. Muitos jovens ficavam parados sem estudar, por falta de opção, enquanto aqueles que tinham melhores condições financeiras migravam para estudar nos grandes centros e acabavam não retornando à região.

Assim, de acordo com os autores, a Unimontes nasceu com a missão de “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações de sua comunidade tornando-se fator de integração regional, promovendo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com eficácia e qualidade”. (CARDOSO; RODRIGUES; MAIA, 2012, p.18). Nesse contexto de mudanças políticas nacionais e internacionais, ocorreu a consolidação da Unimontes, que passou a ofertar inúmeros cursos, extrapolando as dimensões territoriais do município de Montes Claros, abrangendo 4 mesorregiões do Estado de Minas Gerais: norte de Minas, noroeste de Minas, Jequitinhonha e Central mineira.

Com a expansão da Unimontes, tornou-se necessário qualificar e ampliar os corpos administrativos e docentes, conforme apresenta Cardoso, Rodrigues e Maia (2012, p.20):

Seu público potencial compreendia uma população superior a 2,89 milhões de habitantes. No ano de 2001, a Unimontes respondia por 88% do total dos alunos matriculados na IES públicas da Região. No ano de 2003, as únicas IES públicas sediadas na Região eram o CEFET, em Januária, a FAFEID, em Diamantina, e a Unimontes, em Montes Claros. Apenas 3, de um total de 22 IES públicas existentes no Estado de Minas Gerais. No ano de 2005, oferecia mais de 2.000 vagas distribuídas em mais de 50 cursos regulares de graduação. Além de vagas em cursos Modulares, Sequenciais, bem como em Pós-Graduações Lato Sensu e Stricto Sensu. Em 2007 oferecia 10.572 vagas distribuídas em cursos de graduação, além de Modulares, Sequenciais, Normal Superior, bem como em Pós-Graduações Lato sensu e Stricto sensu. Na ocasião possuía 11 campi além da sede Montes Claros. A Unimontes se apresenta como importante ofertante de serviço de educação, atuando com destaque também nas áreas de pesquisa e extensão.

Percebemos, na literatura e nos documentos, que a Unimontes é considerada uma unidade dinâmica da economia local, produtora de impactos locais e regionais, pois oportuniza à população local o acesso à educação superior, consolidando relações sociais e culturais, renda e emprego. Essas possibilidades, associadas ao fato de ser ela uma instituição pública, mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, justificam a importância da Universidade e o papel que desempenha em toda a região. Para Cardoso, Rodrigues e Maia (2012, p.28),

a Unimontes tem contribuído para o desenvolvimento regional. Vale notar que em 2005 havia 34 grupos de pesquisa institucionalizados, atuando em diversas linhas e a maioria dos projetos de pesquisas realizadas tinha enfoque regional. Essa característica constitui fator positivo uma vez que favorece a compreensão da realidade regional e a proposição de políticas voltadas para o enfrentamento de seus problemas.

A instituição oferta cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e possui convênios com diversas instituições credenciadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os cursos estão distribuídos em quatro áreas distintas - Humanas, Exatas, Sociais Aplicadas, Biológicas e Saúde -, nos seguintes campi, conforme Quadro 3. (PORTAL DA UNIMONTES, 2013):

Quadro 3 – Cursos e Campi da Unimontes

CIDADES	CURSOS
Almenara	Letras/Português e Pedagogia Administração Pública
Bocaiúva	Física e Química
Brasília de Minas	Administração – bacharel + Pedagogia – licenciatura
Espinosa	Pedagogia e Letras/Português + Normal Superior (Magistério Séries Iniciais)
Janaúba	Cursos de Graduação: Agronomia, Zootecnia, Pedagogia + Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> : Produção Vegetal no Semiárido e Zootecnia
Januária	Pedagogia, Letras/Português, Letras/Inglês e Educação Física
Joáima	Pedagogia
Montes claros	Administração, Artes Música, Artes Teatro, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Direito, Ed. Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Sistemas, Filosofia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Serviço Social, Sistemas de Informação
Paracatu	Pedagogia e Tecnologia em Agronegócios
Pirapora	Geografia e Pedagogia
Salinas	Ciências Contábeis
São Francisco	História – Licenciatura – /Noturno: Matemática – Licenciatura – Noturno
Unai	Letras/Inglês e Ciências Biológicas

Fonte – Portal Unimontes (2013)

Para o cumprimento de sua missão, descrita nos documentos oficiais, a Unimontes, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aderiu, em 2007, ao Programa de Interiorização e Desenvolvimento do Ensino Superior, implantado pelo MEC, com cursos organizados modularmente. Esse programa tem por objetivo principal

a democratização do acesso à educação superior pública e de qualidade, oferecendo possível solução para o problema daqueles que, especialmente pela distância que os separa das universidades, ou por não disporem do tempo correspondente aos horários tradicionais de estudo, até então, permanecem excluídos do sistema educacional superior. (CEAD UNIMONTES, 2014, p.1).

Para a consolidação desse atendimento, a instituição passou a ofertar a EAD, pela portaria do MEC 1.065, de 25 de maio de 2006, através da UAB, do Programa Pró-licenciatura e do projeto de Educação do Campo (Educampo). A UAB, ao desenvolver a modalidade de EAD, possibilita o acesso à educação a um grande número de pessoas que se encontram dispersas e/ou isoladas em zona rural ou de difícil locomoção. O Programa Pró-licenciatura, ofertado a distância, no âmbito da UAB, promove a formação de professores para atuarem em escolas públicas, nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Esse programa tem por objetivo proporcionar ao docente, que já atua na escola, uma reflexão sobre a prática pedagógica diária. O objetivo é proporcionar a melhoria tanto na qualidade de ensino da educação básica quanto na formação do professor. O projeto Educampo proporcionou aos egressos do Ensino Médio a atuação na docência em cursos profissionalizantes ou no ensino básico.

A Unimontes abrange os Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Urucuia, estendendo-se do sul da Bahia até o Centro-Oeste Brasileiro. Assim,

recebe a designação de 'Polo de Integração Regional', pois expressa a importância da universidade para o desenvolvimento da região, e a sua contribuição para a área de formação de formadores. Seus diversos cursos tanto regulares, como aqueles semipresenciais, muitas vezes, tem sido a mais importante via de acesso ao Ensino Superior, de muitas pessoas afastadas dos grandes centros urbanos e de outras possibilidades, sobretudo, para aqueles que acreditam que a inserção social se opera via educação. (MACHADO, 2009, p.50).

Nessa perspectiva, a documentação e os estudos sobre a Unimontes reiteram que o papel da Universidade é o de servir como instrumento de desenvolvimento e progresso social e humano, por estar ela comprometida com a solução dos problemas e desafios de seu contexto econômico e social. Portanto, a Universidade tem como meta contribuir para o desenvolvimento regional do lugar em que está inserida. Nesse sentido, a Unimontes expressa o seu caráter de universalidade, pois exerce suas atividades, sua missão; o que potencializa o desenvolvimento social e atinge positivamente as grandes diferenças econômicas e sociais existentes na região do Norte de Minas Gerais.

2.1.2 A EAD na Instituição

O período de 1997 a 2002 marca a introdução da EAD na Unimontes com o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)¹¹, discutido no próximo capítulo -, o qual formou 14.391 professores da rede pública do Estado de Minas Gerais. Esse programa tinha por objetivo promover a aprendizagem profissional em diversas áreas, qualificando e requalificando o professor com possibilidade de flexibilidade de tempo e local.

Na Unimontes, o PROCAP foi desenvolvido de julho de 1997 a janeiro de 2005. Entretanto, no período de 2002 a 2005, a instituição e diversas outras universidades, em parceria com o Projeto Veredas, concebido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG), realizou cursos de formação para professores, capacitando cerca de 1.317 professores, em exercício, das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Unimontes implantou diversos projetos com uma grande variedade de oferta de cursos, na modalidade EAD, tais como: (PORTAL UNIMONTES, 2013)

- a) Educação do Campo (EDUCAMPO) – parceria da instituição com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para a formação inicial e continuada de professores do campo;
- b) Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec) – parceria da instituição com o MEC e a Secretaria de Educação, Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Universidades e escolas federais e estaduais;
- c) Mídias na Educação – programa desenvolvido pelo MEC, com apoio da CAPES, para a formação de professores para o uso pedagógico das TICs;
- d) Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) – parceria da instituição com o MEC e a UAB, para a formação superior de gestores públicos do Estado de Minas Gerais;

¹¹ O PROCAP foi coordenado pela Secretaria do Estado da Educação (SEEMG), em parceria com as Superintendências Regionais de Ensino (SER), Instituições de Ensino Superior e Prefeituras de todo o Estado de Minas Gerais.

- e) Pró-licenciatura¹² – projeto que fornece, no âmbito da UAB, formação inicial e continuada para professores que estão em exercício na educação básica pública;
- f) Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – projeto com objetivo de introduzir as diversas tecnologias em cursos regulares presenciais;
- g) Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- h) Programa de Capacitação Continuada do Centro de Educação a Distância (PROCEAD);
- i) Estudos Afro-brasileiros (UNIAFRO) – projeto que tem por objetivo valorizar a identidade, a cultura e a história do povo negro brasileiro conforme as diretrizes apresentadas na Lei 10.639/2003, que altera os artigos 26A, 79A e 79B da Lei 9.394/1996, incluindo, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”;
- j) Programa de Apoio à Formação Superior (UIATEC)¹³ – esse projeto, no âmbito da Universidade Integrada de Minas Gerais, oferece cursos tecnológicos de Gestão Pública, Saúde Pública, Hotelaria e mestrados profissionais a distância, com ações voltadas para o desenvolvimento científico, tecnológico e responsabilidade social,

Em 2006, a Unimontes e mais 90 Universidades brasileiras aderiram à UAB. Dos vários alunos ingressantes nesse sistema, 33% já atuavam na área da educação e 82% cursavam a graduação pela primeira vez. Para a grande maioria

¹² Para melhoria da qualidade da educação básica, a Unimontes participa do programa Pro-Licenciatura, que fornece, no âmbito da UAB, formação inicial a distância, para professores que estão em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio dos sistemas públicos de ensino. Esse programa está vinculado, em parceria, às instituições de ensino que ofertam os cursos de licenciatura a distância. Para participação nesse programa, o professor deve estar em exercício por pelo menos um ano. Na Unimontes, o pro-licenciatura está presente nos polos de Espinosa, Francisco Sá, Paracatu, Pirapora e Unaí. Destacamos o polo de Francisco Sá, que oferta o curso de Licenciatura em História a distância.

¹³ UAITEC é um projeto do governo de Minas Gerais, desenvolvido através da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), de responsabilidade financeira da CAPES, cujo objetivo é fortalecer a plataforma de ensino a distância, além de democratizar, interiorizar o acesso ao Ensino Superior gratuito a um maior número de mineiros.

dos alunos, o curso de graduação a distância surgiu como oportunidade de continuidade dos estudos, juntamente com as obrigações do trabalho e cuidados/interação com a família.

Desde esta época, o sistema UAB, na Unimontes, possibilita a formação de pessoas dispersas geograficamente. A prioridade do sistema é para os cursos de licenciatura (formação inicial e continuada) da educação básica, assegurando tanto o cumprimento da Lei 9.394/2006, em relação à obrigatoriedade da habilitação em cursos de licenciatura específica para que os docentes que já atuam (ou não) pudessem exercer a função, legalmente, quanto possibilitando a transformação das práticas pedagógicas a partir de uma adequada formação docente. O Quadro 4, a seguir, apresenta as cidades/polos da Unimontes e os respectivos cursos ofertados no âmbito da UAB. Destacamos os polos de Buritizeiro, Itamarandiba e Pedra Azul que ofertam o curso de Licenciatura em História a distância.

Quadro 4 – Polos e cursos da Unimontes no âmbito da UAB

POLOS	CURSOS
Almenara	Artes Visuais – Ciências Biológicas - Pedagogia
Buritizeiro	Artes Visuais – História – Pedagogia
Carlos Chagas	Ciências Biológicas – Letras Espanhol
Cristália	Letras Português – Pedagogia
Francisco Sá	Ciências Biológicas – Ciências Sociais - Letras Português
Itamarandiba	Ciências Sociais – Geografia – História – Letras Inglês
Janaúba	Ciências Biológicas – Ciências Sociais – Geografia – Letras Inglês
Januária	Letras – Espanhol
Lagoa Santa	Artes Visuais – Ciências Biológicas
Mantena	Ciências Biológicas – Letras Inglês
Pedra Azul	História – Letras Português – Pedagogia
Pompéu	Geografia
São João da Ponte	Ciências Sociais – Letras Inglês – Pedagogia
Urucuaia	Artes Visuais – Letras Português – Pedagogia

Fonte – Portal Unimontes (2014)

No âmbito da UAB, a Unimontes respondeu, em 2013, por 21 polos, distribuídos nas áreas já citadas, perfazendo um total de 6.800 alunos matriculados em cursos de graduação, especialização e extensão. Para a criação de novos cursos, a instituição irá considerar a demanda dos municípios locais. Os cursos a serem criados, com base nessa demanda, englobam os cursos de

licenciatura, principalmente os já ofertados na modalidade presencial) como: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia. Além desses cursos, a Unimontes, nesse mesmo ano, ofertou o primeiro curso de Formação de Árbitro Regional da Universidade Corporativa do Voleibol, parceria firmada com a Confederação Brasileira de Voleibol.

A Unimontes, ao promover esses cursos e programas, em consonância com o novo cenário educacional, ultrapassou as dimensões do ensino tradicional, e transcendendo os conceitos de aprendizagem. Desse modo, em 2011, implantou o PROCEAD para realizar a formação e a atualização dos professores envolvidos com os cursos a distância. Para o Centro de Educação a Distância (CEAD)¹⁴ da Unimontes (2014, p. 1), o professor

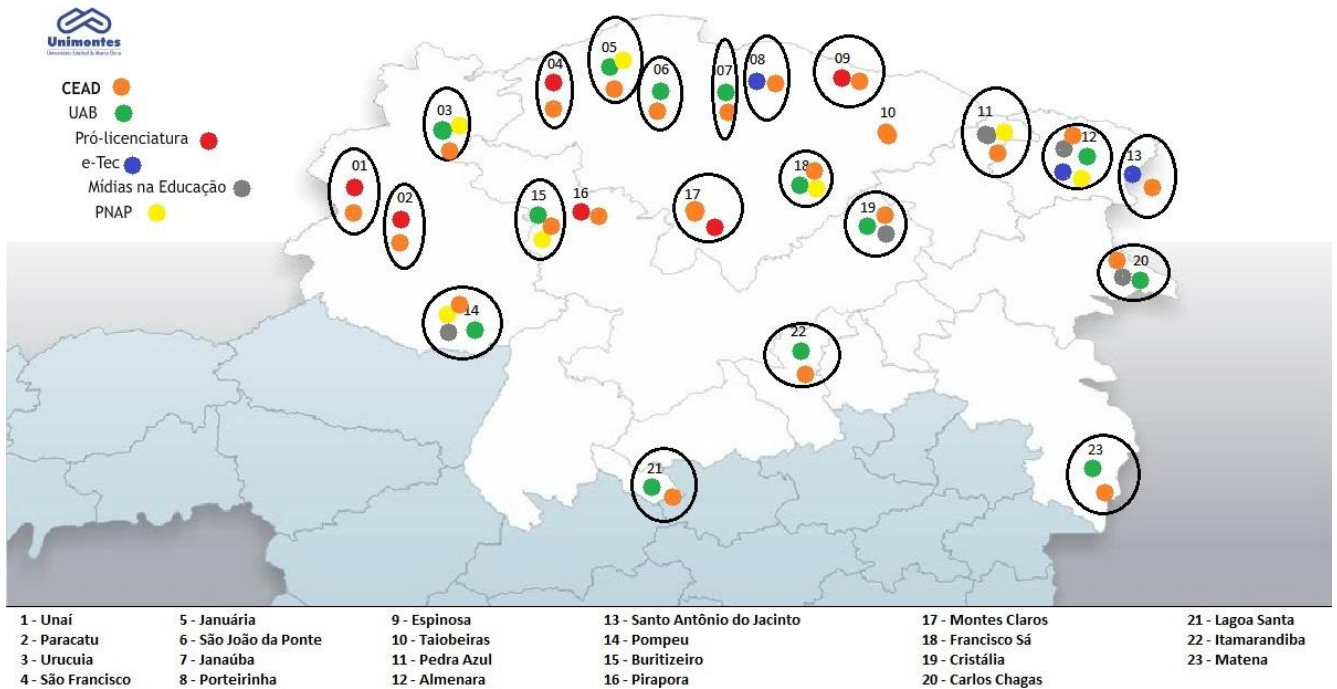
será o comunicador em rede de transformação e apreensões do conhecimento, será um articulador presencial e a distância do diálogo com o aluno, para que esse descubra a palavra, a linguagem, em seus diversos pronunciamentos, será ainda aquele entendedor das tecnologias como um todo, do mundo em que elas estão inseridas, da organização na qual elas estão se estruturando e dos alunos que irão entendê-las e aplicá-las em realidades diferentes e adversas. Aprenderá a incentivar novos conhecimentos, não sozinho, recluso nas suas 'gavetas curriculares', mas em parcerias com seus colegas e com os alunos.

O CEAD teve por finalidade institucionalizar a EAD na Unimontes, reafirmando o compromisso da Universidade com a modalidade de EAD.

A Figura 2, a seguir, apresenta os polos e projetos do CEAD/Unimontes, categorizando os locais e os respectivos programas.

¹⁴ O CEAD foi criado pela Lei Delegada n.180, de 20 de janeiro de 2011 e foi implantado para acolher os cursos e programas oferecidos pela Unimontes na modalidade EAD.

Figura 2 – Polos Unimontes CEAD



Fonte – Portal Unimontes (2014)

Para o alcance do objetivo de institucionalizar a EAD, foi imprescindível que o CEAD promovesse ações específicas de EAD, contribuindo para a formação de profissionais nos diversos setores e áreas do conhecimento. Portanto, essas são algumas das características/dimensões da instituição, campo de nossa investigação.

2.2 Uniube – Universidade de Uberaba

A Uniube está situada em Uberaba, município brasileiro localizado na Microrregião do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. Possui cerca de 315.360 habitantes, numa área de 4.540,51 km², segundo dados do IBGE de 2013. A cidade pertence à mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba¹⁵ e à

¹⁵ A mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é uma das 12 mesorregiões do Estado brasileiro de Minas Gerais (Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Zona da Mata). Nela estão inseridas duas das dez regiões de planejamento do Estado, a região do *Triângulo Mineiro* e a do *Alto Paranaíba*. É

microrregião de mesmo nome. As microrregiões que fazem parte de Uberaba são: Água Comprida, Delta, Campo Florido, Conquista, Conceição das Alagoas e Veríssimo. (MINAS GERAIS, 2014).

Segundo o IBGE (2013, p.1), a cidade origina-se do tupi “Y-beraba”, que quer dizer “água clara”. Os primeiros exploradores da região atravessaram as terras do Triângulo Mineiro rumo a Goiás, no século XVI. “A rota de Bartolomeu Bueno da Silva, o “Anhanguera”, transformou-se, depois de 1722, em estrada, conhecida inicialmente por Estrada da Anhanguera, depois Estrada de Goiás e, mais tarde, “Estrada Real”.

Os dados do PNUD (2013), relativos ao ano de 2010, destacam Uberaba ocupando a 210ª posição, em relação aos 5.565 municípios do Brasil. Em relação aos 853 municípios do Estado de Minas Gerais, a cidade ocupa a 14ª posição, sendo que 13 (1,88%) municípios estão em situação melhor e 840 (98,48%) municípios estão em situação pior ou igual. Destacamos também, entre 2000 e 2010, um crescimento da população de 1,62%, com aumento da taxa de urbanização de 1,60%.

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (ADHB), o município apresentava os seguintes índices em 2010: a) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,7 e 0,799); b) Índice de Educação (IDHM-E) de 0,705; c) Índice de Renda (IDHM-R) de 0,772¹⁶ e d) Índice de Longevidade (IDHM-L) de 0,845. Segundo o Atlas (2013, p.1), entre 2000 e 2010, “a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,155), seguida por Renda e Longevidade. A taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu 5,85% nas últimas duas décadas.”

Quanto a Uberaba, em seu contexto educacional, é considerada uma Cidade Universitária, que em 2013 ofertou mais de 100 cursos de graduação e 50 cursos de pós-graduação, considerando as especializações *Lato Sensu* e a modalidade *Stricto Sensu*, com mestrados acadêmicos.

formada pela união de 66 municípios, agrupados em sete microrregiões, localizada na região oeste de Minas Gerais.

¹⁶ A renda *per capita* média de Uberaba cresceu 81,22% nas últimas duas décadas, passando de R\$539,67, em 1991, para R\$790,50, em 2000 e R\$978,01 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 46,48% no primeiro período e 23,72% no segundo. A extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 70,00, em reais de agosto de 2010, passou de 3,46%, em 1991, para 2,06% em 2000 e para 0,67% em 2010. (ADHB, 2013).

2.2.1 Histórico da Instituição

A Universidade de Uberaba é uma instituição privada, criada em 1947 com a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro. Seu fundador, Mário Palmério, reconhecia a cidade de Uberaba como um núcleo integrador de atividades agropastoris, industrialização e atividades educacionais.

Mário Palmério, seu idealizador, finalizou seus estudos secundários em Araguari no ano de 1933. Após 2 anos, seguiu para o Rio de Janeiro, ingressando-se na Escola Militar, na qual ficou por pouco tempo, por problemas de saúde. Em 1936, colaborou com o Banco Agrícola de Minas, na cidade de São Paulo, na qual iniciou seus estudos do magistério, como professor de Matemática. O interesse por essa área o fez ingressar no Departamento de Matemática da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.

No ano de 1945, Mário Palmério fundou um colégio misto em Uberaba – Liceu do Triângulo Mineiro – numa época em que havia, na cidade, colégios separados para homens e outros para mulheres. Foi um grande marco para a cidade de Uberaba. Após a criação da Faculdade de Odontologia e de Direito, em 1951, ele auxiliou na implantação da Faculdade de Medicina do Triângulo (FMTM).

Mário Palmério exerceu as atividades de educador, político¹⁷ e literato¹⁸. Sua atuação política, enquanto Deputado Federal, foi no período de 1950 a 1962 e como embaixador do Brasil no Paraguai, de 1962 a 1964. As atividades de literato se iniciaram em 1956, com a publicação de “*Vila dos Confins*” que foi uma grande contribuição para a literatura regional brasileira. Fonseca (2010, p.89), em sua tese

¹⁷ Mário Palmério foi um apaixonado por política. Depois de fundar o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Uberaba, semeou dezenas de diretórios do partido Getulista na região. Com 34 anos, elegeu-se Deputado Federal. Seu primeiro mandato foi de 1950 a 1954. Foi reeleito por mais dois mandatos e, em 1962, foi nomeado pelo Presidente João Goulart para assumir a Embaixada do Brasil no Paraguai. Nessa época, como embaixador, integrou-se intensamente na vida cultural paraguaia e, pianista “de ouvido”, foi compositor de várias guarânias de sucesso. Entre elas, a inesquecível ‘*Saudade*’. (PORTAL MÁRIO PALMÉRIO, 2013).

¹⁸ Em 1956, época em que exercia o cargo de Deputado Federal, escreveu seu primeiro romance “*Vila dos Confins*” que apresenta um triste retrato do processo eleitoral no Brasil no século XX, com compra e aliciamento de votos, coação e fraudes de todo o tipo. Em 1965, escreveu a obra “Chapadão do Bugre” inspirado em uma chacina política ocorrida no começo do século XX, na cidade de Passos (MG). Após deixar a política, foi para a cadeia 2 da Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Guimarães Rosa, em 4 de abril de 1968, e recebido em 22 de novembro de 1968 pelo acadêmico Cândido Mota Filho. Mário Palmério ainda deixou um romance inacabado “Confissões de um assassino perfeito”, do qual se publicaram os dois primeiros capítulos em 1972, pela Revista da Academia Brasileira de Letras. (PORTAL MÁRIO PALMÉRIO, 2013).

de doutorado intitulada “A consagração do mito Mário Palmério no cenário político do Triângulo Mineiro (1940-1950)”, afirmou:

antes de publicar *Vila dos Confins* e *Chapadão do Bugre*– obras seminais da literatura brasileira – Mário Palmério já era considerado um mito no interior de Minas Gerais. Contrariando as expectativas em uma região atormentada por diversas crises, o jovem e ambicioso professor assumiu riscos, tornou-se um empresário bem-sucedido e aprendeu a manipular os símbolos mais preciosos de sua sociedade. Palmério desenvolveu uma percepção aguçada sobre a dimensão teatral da vida social e empregou uma série de procedimentos dramáticos para supervalorizar seu papel e conquistar a adoração dos conterrâneos. Na campanha eleitoral de 1950, ao atuar como um guerreiro sagrado capaz de conduzir seu povo à terra prometida, Palmério elegeu-se deputado federal e consagrou-se como um mito político.

Destacamos os marcos que identificam a trajetória de Mário Palmério com a seguinte cronologia: (PORTAL MARIO PALMÉRIO, 2013).

- 1972 – Transformação nas Faculdades Integradas de Uberaba;
- 1973 – Criação dos cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Estudos Sociais e Comunicação Social;
- 1981 – Fusão das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino com as Faculdades Integradas de Uberaba, incorporando-se os cursos de Letras (Português, Português-Francês, Português-Inglês); Filosofia; História; Geografia; Estudos Sociais; Ciências – habilitações em Química., Matemática, Biologia; Pedagogia – habilitações em Supervisão Escolar, nas Escolas de 1º e 2º graus, Orientação Educacional, Administração Escolar; Comunicação Social: habilitação em Jornalismo. Nessa época passou a ser conhecida como FIUBE;
- 1988 – Transformação em Universidade. O reconhecimento como Universidade gerou autonomia para novos cursos;
- 1989 – Abertura do Curso de Engenharia Agrícola; de mais duas habilitações do Curso de Pedagogia: Magistério das séries iniciais do 1º grau e pré-escolar; curso de Tecnologia em Processamento de Dados e Curso de Administração;
- 1990 – Abertura dos Cursos de Engenharia Elétrica – modalidade Eletrônica, e do curso de Arquitetura e Urbanismo. A universidade oferta

ainda o curso de Tecnologia em Processamento de Dados e mais duas habilitações na área pedagógica – Magistérios das séries iniciais do 1º grau e Pré-escolar;

- 1991 – Abertura do Curso de Ciências Econômicas;
- 1997 – Proposta de abertura dos Cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Medicina Veterinária¹⁹, Ciências Biológicas, Medicina, Farmácia Industrial, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Nutrição e Turismo. Nesse ano, a Universidade iniciou a oferta do Mestrado em Ciências e Valores Humanos e o Mestrado em Educação: formação de professores;
- 2000 – Início do Programa de EAD com a oferta do curso de Cafeicultura Irrigada a distância, na modalidade especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Na sua trajetória, a Uniube exerceu e continua exercendo repercussão na região como formadora de profissionais. Para cumprimento de seu papel social, a IEs conta com diversos programas de apoio aos docentes, discentes e colaboradores como: tutoria, iniciação científica, apoio à pesquisa, monitoria e plano de atenção ao estudante.

Em 2014 a instituição possui diversos cursos ofertados na modalidade presencial e a distância. Na modalidade presencial, em nível de Graduação, possui 33 cursos, sendo 21 cursos de Bacharelado, 02 Licenciaturas (Pedagogia e Educação Física) e 10 cursos Tecnológicos. Em nível de Pós-graduação, presencial, possui 32 cursos de Especialização *Lato Sensu* e 3 cursos de Mestrado Acadêmico. Possui ainda 3 cursos de Aperfeiçoamento e 12 cursos de extensão.

Na modalidade a distância ou semipresencial, possui, em nível de Graduação, 20 cursos, sendo 11 cursos de Licenciatura, 6 cursos de Bacharelado e 3 cursos Tecnológicos. Em nível de Pós-graduação, possui 8 cursos de Especialização *Lato Sensu*. Em nível de Extensão, possui 7 cursos ofertados a distância.

¹⁹ A implantação desse curso é resultado de uma parceria com a Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ) e a Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba (FAZU), em cujo *campus* funciona o Hospital Veterinário.

2.2.2 A EAD na Instituição

Em 2013, a instituição completou 66 anos de experiência no setor educacional. No ano de 2000, dezenove (19) docentes da Universidade de Uberaba compuseram uma equipe multidisciplinar para a implantação de um Programa de Educação a Distância. Essa metodologia de trabalho multidisciplinar permitiu a interação e a integração com todos os segmentos universitários: como dirigentes, professores, funcionários, técnico-administrativos e alunos. Esse programa privilegiou um projeto pedagógico sustentado por uma concepção de educação voltada para as necessidades do aluno, a fim de que o mesmo estivesse preparado para exercer a cidadania, fazer suas próprias escolhas, tendo a iniciativa de buscar o conhecimento, sabendo como interagir com as informações e desenvolvendo suas habilidades e competências. (DOCUMENTO EAD, 2010).

O programa tem por finalidade atender àquelas pessoas que, por limitação de tempo e de espaço, encontram dificuldades em dar continuidade a sua formação pessoal e técnico-profissional. Esse propósito tem como desafio a contínua mudança de demandas de profissionalização, implementando uma modalidade de educação economicamente mais acessível, ofertando cursos, criando, produzindo, difundindo materiais e dando consultorias pertinentes a um Programa dessa natureza.

Diversas ações pertinentes à modalidade de EAD foram propostas e realizadas. No ano de 2000, logo ao iniciar o Programa de EAD, a Uniube ofertou o curso de Cafeicultura Irrigada nas modalidades Especialização (420 horas), Aperfeiçoamento (180 horas) e Extensão (90 horas), ficando ativo até 2011. O curso era modular e possibilitava a participação de técnicos, produtores de café e especialistas a fim de realizarem seus estudos de acordo com o ritmo próprio de aprendizagem. Para esse público, o potencial de expansão da cultura do café no cerrado brasileiro, aliado à falta de bibliografia e inexistência de cursos nessa área, motivou o investimento nesse profissional. Por meio desse curso, a Uniube inseriu, no mercado de trabalho, cerca de 250 alunos, no cenário da cafeicultura brasileira. (DOCUMENTO EAD, 2010).

Em 2001, foi ofertado o curso de Especialização em Formação de Professores em Educação a Distância, com carga horária de 360h, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Núcleo de Educação a

distância (Nead), para profissionais de várias áreas de estudo. Esse curso tinha por objetivo formar professores da região para atuarem em EAD. Para consolidação da formação da equipe multidisciplinar, a Uniube contratou consultores do Estado do Rio de Janeiro para continuidade do trabalho, iniciado no ano anterior, com a formação docente. Nessa época, a equipe multidisciplinar realizou diversos cursos relacionados à Gestão da EAD, Planejamento de Cursos em EAD, Tratamento didático pedagógico de materiais e Tutoria em EAD. (DOCUMENTO EAD, 2010).

Em 2002, a Uniube participou do consórcio de cooperação universitária, composto por 18 instituições de ensino superior – Agências Formadoras (AFOR)²⁰ –, de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, denominado “Projeto Veredas”, como mencionado anteriormente, o qual formou cerca de 14 mil professores (6.900 da rede estadual e 7.100 da rede municipal) do Ensino Fundamental em exercício nas redes públicas, estadual e municipal, do Estado de Minas Gerais. Segundo Alves²¹ (2008, p. 155),

A articulação dos sistemas instrucionais, operacionais, de tutoria, monitoramento e avaliação de desempenho foram imprescindíveis para que o Projeto Veredas habilitasse, em curso de graduação plena, os professores das redes Públicas de Educação de Minas Gerais; elevasse o nível de competência profissional dos docentes em exercício; contribuísse para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais da educação fundamental; e valorizasse a profissionalização docente.

Ainda no ano de 2002, a Uniube firmou parceria com o Instituto Elo de Botucatu (SP), para tutoria e acompanhamento dos alunos no curso de Agricultura

²⁰ As dezoito AFOR estão divididas por todo o Estado de Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade de Patos de Minas (UNIPAM), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Fundação Educacional de Divinópolis (FUNEDI), Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), Fundação de Ensino Superior de Passos (FAFIPA), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – (FAFILE), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR), Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD), Faculdade do Nordeste de Minas (FINOM) e Fundação Educacional de Machado (FAFIMA).

²¹ A pesquisadora Raquel Elane dos Reis Alves, em 2008, em seu Mestrado de Educação (UFU) investigou os impactos do Projeto Veredas na formação docente, na (re)constituição dos saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, concluindo que o Projeto Veredas foi um potencializador da (re)construção dos saberes e práticas pedagógicas no ensino de História naquele nível de ensino. (ALVES, 2008).

Biodinâmica, e já formou mais de 200 especialistas. A oferta em toda a América Latina, nos níveis de Especialização (420 horas), Aperfeiçoamento (270 horas) e Extensão (270 horas), ficando ativa até 2011, vem desde 1987 e formou mais de 1.900 profissionais no total: engenheiros agrônomos, veterinários, zootecnistas, engenheiros florestais, técnicos em agropecuária, agricultores, pecuaristas, comerciantes e consumidores. O objetivo desse curso era fazer com que esses profissionais conhecessem, praticassem e difundissem uma agricultura que promova a regenerabilidade ambiental e social. Nesse curso de Agricultura Biodinâmica, a tutoria e acompanhamento eram realizados a distância, entre os módulos presenciais, exclusivamente via Internet e Correio Eletrônico. A Uniube contava com a colaboração de um Especialista em EAD e um Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável para esse acompanhamento, que era considerado uma atividade adicional obrigatória. As aulas presenciais foram realizadas no Instituto Elo e possuíam atividades semanais, relacionadas às aulas expositivas, dialogadas, seminários e aulas práticas. (DOCUMENTO EAD, 2010).

Ainda nesse período, em 2002, iniciou-se a utilização do ambiente virtual TelEduc para a realização de diversos cursos voltados para a formação de professores da instituição para atuarem em EAD. Os cursos possuíam carga horária diversa e objetivos específicos: “Conhecendo o ambiente TelEduc” (6h), “Noções da prática pedagógica no TelEduc” (20h), “Formatação de uma proposta de curso em EAD” (60h) e “Desenvolvendo conteúdo de um curso a distância para o ambiente TelEduc” (60h), todos coordenados pela pesquisadora deste trabalho.

Em 2004, a Uniube, em cumprimento ao Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, implantou os componentes curriculares semipresencial “Metodologia do Trabalho Científico” e “Saúde e Sociedade”, como uma das possibilidades de difundir a educação a distância, despertando nos estudantes os valores necessários para que eles possam caminhar com autonomia, responsabilizando-se por um aprendizado permanente, ligados, fundamentalmente, à experiência e ao contato direto com a vida profissional e social. Esses componentes foram ofertados por meio do ambiente virtual de aprendizagem TelEduc, para os cursos presenciais, no período de 2003 a 2008, conforme o Art. 1º da Portaria 4.059. Essa Portaria prevê a possibilidade da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semi-presencial, o qual prevê: “as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos

superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial.” (BRASIL, 2004, p.1).

No ano de 2005, a Uniube foi credenciada pelo MEC, portaria 1871, de 2 de junho de 2005, para ofertar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância. O credenciamento pelo MEC representou, segundo a documentação analisada, o reconhecimento da competência da Instituição para ministrar cursos a distância, com a mesma qualidade dos cursos presenciais. Nesta época, a Universidade ofertou apenas o curso de Pedagogia.

A partir de 2006, a instituição ofertou os demais cursos, inclusive o de Licenciatura em História, nosso objeto de estudo, que foram gradativamente ganhando novos alunos em diversos locais do Brasil.

Em 2009, com 12.133 alunos, a Uniube passou pelo Termo de Saneamento de Deficiências (TSD) – processo de número 23000.000717/2009-01 - celebrado entre a instituição e o MEC para ajustes de deficiências identificadas, na época, pela Secretaria de Educação a Distância. Os ajustes propostos pelo MEC foram solucionados após um ano, prazo determinado pelo TSD e estavam relacionados a: formação de professores, tutores e preceptores para atuarem em EAD; produção de material didático impresso; elaboração de material didático para a Web; fechamento de alguns polos e parcerias; redefinição dos critérios de avaliação; reestruturação dos materiais de todos os cursos a distância da Universidade de Uberaba em respeito e cumprimento do direito autoral no contexto da produção de materiais didáticos para EAD.

Em 2014, segundo dados do Uniube *online*, do setor de planejamento (2014), a instituição já havia formado 20.469 alunos a distância. Desse total, 580 formados no curso de Licenciatura em História a distância (Quadro 5), no formato antigo, que vigorou de 2006 a 2010, antes do TSD e com 36 alunos formados oriundos da Turma Brasil, após TSD. No mesmo ano, em relação ao número de alunos matriculados - 15.988 alunos no total de cursos da instituição - 2.008 alunos estão matriculados no curso de Licenciatura em História, na turma Brasil.

No Quadro 5, a seguir, destacamos que a cidade/polo que teve maior número de alunos formados em licenciatura em História a distância foi Teófilo Otoni, seguida de Cariacica, Itabuna, Uberaba, Simão Dias e Nova Venécia.

Quadro 5 – Alunos formados em licenciatura em História (dados do ano de 2014)

Cidades/polos	Total de alunos
Teófilo Otoni (MG)	84
Cariacica (ES)	43
Itabuna (BA)	40
Uberaba (MG)	35
Simão Dias (SE)	34
Nova Venécia (ES)	33
Itamaraju (BA)	26
Santa Brígida (BA)	24
Afonso Cláudio (ES)	22
Belo Horizonte (MG)	21
Uberlândia (MG)	20
Belford Roxo (RJ)	18
Mantenópolis (ES)	18
Colatina (ES)	17
Guarantã do Norte (MT)	17
Peixoto de Azevedo (MT)	17
Juiz de Fora (MG)	17
Governador Valadares (MG)	16
Anchieta (ES)	14
Janaúba (MG)	14
Teixeira de Freitas (BA)	14
Tucuruí (PA)	13
Caratinga (MG)	9
Santarém (PA)	9
Barbacena (MG)	5
TOTAL	580

Fonte – Uniube online (2014)

Na Uniube, os polos de apoio presencial são destinados ao compartilhamento de experiências entre todos os envolvidos no processo educativo. Nesses lugares, acontecem oficinas práticas, provas presenciais e encontros mensais entre alunos, professores e tutores. Portanto, esse é o cenário da outra instituição investigada, como veremos nos capítulos seguintes.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) – uma revisão histórica

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão histórica da EAD desde suas origens até o tempo presente, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo e situar os casos investigados. Iniciamos com os marcos históricos da EAD no mundo e, posteriormente, apresentamos uma retrospectiva da EAD no Brasil, destacando os problemas por que passamos para a implementação de ações em prol da EAD e os desafios que ainda enfrentamos. O capítulo também apresenta os marcos legais da EAD, relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, ao Plano Nacional da Educação (PNE) e as políticas de formação de professores em EAD, no âmbito nacional e no estado de Minas Gerais. Finalizamos o capítulo com a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor de História e dos Referenciais de Qualidade do MEC para EAD.

3.1 A EAD no mundo: alguns marcos históricos

A EAD não é uma modalidade nova de educação. Há inclusive registros de que, na época do apóstolo São Paulo, as epístolas sagradas já apresentavam conceitos de educação a distância, sobre como viver na doutrina cristã. São Paulo passou pelo desafio de instruir comunidades cristãs, desenvolvendo um método de EAD ao escrever cartas para diversas igrejas que, por sua vez, deveriam ler para toda a comunidade quando estivessem reunidas para adoração e orações. (LUCIO, 2010). Nesse contexto, segundo alguns autores, foi possível evidenciar a existência dos tutores e do estudo em grupo. A metodologia, utilizada pelo apóstolo São Paulo, de enviar as cartas manuscritas às Igrejas possibilitou acesso aos estudos sagrados aos membros da igreja, que eram analfabetos, e às pessoas que não tinham a oportunidade de estudar em casa. São Paulo direcionou seu método para grupos, sendo considerado um precursor do método de aula remota para EAD. A partir de

seu ponto de vista, instaurou-se a comunicação assíncrona, uma vez que ele não estava presente quando suas cartas eram estudadas. (DANIEL, 1998).

Essa modalidade de educação é caracterizada, na contemporaneidade, por: amplitude de oferta de cursos com estilos de aprendizagem diferenciados; flexibilidade de espaço e tempo, considerando o aluno ser sujeito ativo de sua própria aprendizagem; formação que tende a ser continuada e permanente; um estudo individualizado e independente; processo de ensino e aprendizagem mediado pela TIC e o estabelecimento de comunicação bidirecional que, apesar da distância, permite relações dialógicas, relações colaborativas e participativas.

As características descritas se destacaram nos conceitos de diversos teóricos. O teórico Dohmean enfatizou, na EAD, a forma de estudo:

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. (SARTORI, 2010, p. 10).

Peters enfatizou a metodologia²² que fundamenta a EAD e a destacou como uma forma industrializada de ensino e aprendizagem:

Educação a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (PETERS, 2006, p.25).

Moore e Kearsley referiram-se à EAD como ensino e ressaltaram as ações do professor e a comunicação.

²² Os procedimentos teórico-metodológicos apresentados pela EAD – aprendizagem por meio do estudo de material impresso, utilização de estudo dirigido, realização de atividades científicas de modo autônomo, aquisição de conhecimento através de comunicação pessoal e utilização de meios auditivos e audiovisuais no ensino - não devem ser desvinculados dos conceitos tradicionais de ensino. (PETERS, 2006)

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro. (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 15).

A diversidade das formas de estudo e a valorização dos fundamentos da EAD, como teoria da interação e comunicação, foram definidas por Holmberg:

O termo Educação a Distância cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial. (HOLMBERG, 1985, p.35).

Percebemos que a diversidade de conceitos relacionados à educação a distância se relaciona: tempo, distância, educação, ensino, interação, comunicação²³.

Segundo Nunes (2009), a história da EAD é secular. Em 1728, os cursos eram feitos por correspondência; inicialmente, foram introduzidos pela Gazeta de Boston, nos Estados Unidos. A maioria dos cursos foi criada para atendimento aos concursos públicos, contabilidade, taquigrafia, segurança de minas, aulas particulares de datilografia e outros. Na metodologia utilizada, o professor enviava os trabalhos e respectivas correções aos alunos pelo correio. Em 1829, mais de 150 mil pessoas iniciaram cursos através da EAD, pelo *Instituto Liber Hermondes*, na Suécia. Em 1840, na Grã-Bretanha, o inglês Sir Isaac Pitman, grande educador da época, consolidou o seu método de Fonografia, ou Escrita de acordo com o Som (*Phonography or Writing by Sound*) e ofertou cursos de taquigrafia por

²³ O conceito de EAD também foi estudado por Maria Esmeralda Zamlutti, em 2006, em sua Tese de Doutorado, na qual ela relacionou diversos registros sobre a conceituação e distinção dos termos EAD dos autores Chermann e Bonini, Moore, Belloni, Demo, Inocêncio, Nunes, dentre outros. Destacamos uma definição: “a Educação à Distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos” (ZAMLUTTI, 2006, p. 19).

correspondência, oportunizando a formação de pessoas distantes geográfica, econômica e socialmente.

Com a utilização da correspondência ainda foram criados cursos: de francês em diversos países (1850); preparatórios para concursos públicos (1880); de Contabilidade (1884); para mulheres, ofertado pela Sociedade para promoção do estudo em casa (*Ticknor's Society*) (1873); de engenharia, pela Universidade de Illinois, para melhoria da técnica de mineração e prevenção de acidentes em minas, que serviu de modelo para diversos cursos em outras áreas (1874); de extensão nas Universidades de *Oxford* e *Cambridge* (1890); vinculados ao primeiro departamento de ensino por correspondência na Universidade de Chicago (1892), criados por Willian Harper, considerado o “pai do ensino por correspondência”.

Naquele tempo, Willian Harper, que foi presidente da Universidade de Chicago e da Universidade Bradley, em Illinois, afirmou: “Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas salas de nossas academias e escolas; em que o número de alunos por correspondência ultrapassará o dos presenciais”. (HARPER, 1892 apud LANDIM, 1997, p. 23).

No período de 1900 a 1950, o ensino por correspondência, que era direcionado para crianças na idade primária e que moravam distantes da escola convencional, foi ampliado para o nível secundário e técnico. A partir de 1917, a Rússia, no período da revolução, desenvolveu diferentes cursos para diversos níveis, aplicando um modelo de EAD até então desconhecido, com foco na educação sem contato face a face (*education without eye-contact*).

No século XX, a EAD avançou com o advento da televisão e do rádio. Com isso, criou-se o programa de Educação para Todos, utilizando o rádio pela Emissora de Serviço Público de Londres (*British Broadcasting Corporation – BBC*), em 1928. Nessa época, vários programas escolares, por rádio, complementavam o ensino oficial. Os programas escolares via rádio, realizados pelo Serviço Nacional de Telecomunicação Japonês, em 1953, serviram como enriquecimento e complemento da escola oficial. Em 1939, na Europa, o Centro Nacional de Ensino tornou-se referência na França, transmitindo diversas aulas pela rádio Sorbonne, cursos na Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris (1947). Os primeiros registros dessa modalidade de educação, na América Latina, ocorreram no México e na Colômbia e, posteriormente, na Argentina, em 1960, com o surgimento da Tele

Escola Primária do Ministério da Cultura, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria.

Em 1956, algumas Universidades americanas criaram Universidades de ensino a distância, via Chicago TV College. A adoção de várias experiências e o desenvolvimento de inúmeras metodologias aplicadas ao ensino possibilitaram a introdução de novos meios de comunicação de massa, dando início à transmissão de programas educativos pela televisão (1959). Um dos primeiros programas televisivos aconteceu em Chicago, no qual um único professor, em pé, no fundo de uma sala de aula repleta de alunos, realizava a filmagem da aula sobre as cabeças dos alunos.

Nos anos 1960, a *Open University*, no Reino Unido, tornou-se a maior influência e líder dentre um grande número de Universidades em muitos países, principalmente na Europa e Ásia. Nesse período, houve a introdução de outras mídias para o ensino.

Nos anos 1970, na Califórnia, Estados Unidos, foram criados telecursos educacionais e, em pouco tempo depois, uma comunidade educacional (*Coastline Community College*), passou a ofertar cursos com filmagens e desenvolvimento de vídeos que eram transmitidos para outras Faculdades, bibliotecas e canais de televisão.

Em 1972, foi criada a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED)²⁴, em Madrid, na Espanha, que tinha e, ainda tem, por finalidade proporcionar a igualdade de oportunidades, com o suporte dos materiais impressos, audiovisuais, tutoria, fone e outros. (NUNES, 2009).

Em 1976, a comunidade educacional da Califórnia, citada anteriormente, tinha cerca de 20 mil alunos e foi o primeiro colégio totalmente virtual. Na época, era utilizado um sistema de aprendizagem *on-line*, que foi desenvolvido pela Corporação Internacional de Máquinas e Negócios (*International Business Machines Corporation – IBM*), personalizado para ofertar cursos em diferentes locais. A educação *on-line*

²⁴ A UNED, em 2014, é a maior Universidade da Espanha, com mais de 260 mil estudantes; com uma oferta educativa que abrange 27 cursos de licenciatura, 49 de mestrado, mais de 610 programas de Educação Continuada, 12 cursos de Língua Estrangeira, mais de uma centena de cursos de verão e cerca de 400 atividades de extensão universitária. Essa Universidade está presente em 60 centros, na Espanha e 20 no estrangeiro, nomeadamente em Bata, Berlim, Berna, Bruxelas, Buenos Aires, Caracas, Lima, Londres, Malabo, México, Paris e São Paulo. O diferencial da UNED foi o trabalho feito por material didático impresso (unidades didáticas). Entretanto, desde 2010, tem feito investimentos na aplicação de webconferências e Internet. Desde 1997 é associada à UNESCO, promovendo o desenvolvimento do ensino a distância. (UNED, 2014).

teve início, nessa época, e utilizava procedimentos primitivos de redes de computadores. Em 1980, com os avanços tecnológicos, houve uma melhoria na tecnologia e as instituições passaram a ofertar cursos *on-line* para formar seus funcionários. Entretanto, esse tipo de educação somente conseguiu atingir um público mais ampliado na década de 1990, considerada a época de ouro da internet.

Nessa década, a Rede Europeia de EAD foi implantada com base na Declaração de Budapeste²⁵ e no relatório da Comissão de educação aberta e a distância. De 1980 aos dias de hoje, iniciou-se a oferta de cursos *on-line* por meio da internet, formando ambientes virtuais de aprendizagem nos quais os alunos e os professores interagem em tempo real (1994). Nesse período, a *Open University* iniciou a oferta de uma escola de verão virtual, na qual os alunos participavam das discussões do *fórum* e *e-mail* para o envio das tarefas inteiramente *on-line*. Atualmente, em 2014, possui mais de 260 mil alunos em cursos de graduação e, cerca de 40 mil, em cursos de pós, utilizando materiais diversos: material impresso, kits, vídeos, fitas de áudio, *softwares*, jogos e internet. Em 1996, surgiu a primeira instituição certificada e totalmente *on-line* – *Jones International University*, nos Estados Unidos. (VASCONCELOS, 2011).

No tempo presente, milhares de instituições, nos Estados Unidos, possuem a creditação regional e mundial. Milhões de estudantes obtêm a certificação, o enriquecimento pessoal e graus avançados por meio de programas educativos inteiramente *on-line*. As tecnologias atuais permitem diversos métodos de interação, indo de bate-papo *on-line* a serviços de e-mail avançados para vídeo conferência em tempo real.

A partir dessa revisão histórica, pode-se perceber que a EAD esteve presente em vários países, demonstrando algumas características da modalidade como: a diversidade de nível de ensino e alunos variando da fase primária até a educação superior; de criança a adulto; a variação de conteúdo ensinado; a

²⁵ A Declaração de Budapeste demonstrou uma sensibilidade considerável quanto à dimensão ética da ciência e da tecnologia, ao relatar que a ciência deve ser entendida como um bem comum da Humanidade e suas aplicações devem servir a propósitos humanitários. A Declaração enfatiza que ter acesso contínuo à educação, desde a infância, é um direito humano, e que a educação científica é essencial ao desenvolvimento. O principal foco da ciência aplicada de hoje deve ser o de reduzir a pobreza e auxiliar no sentido de erguer todos os níveis da sociedade mundial a padrões de vida decentes. Esse documento exige que haja uma discussão a respeito de como apresentar assuntos de cunho tecnológico e científico e opções mais acessíveis ao maior número de pessoas, pois necessitamos é de, juntos, chegar a um consenso a respeito desses exatos temas para definir os parâmetros do progresso científico para o novo milênio que se aproxima. (UNESCO, 2003, p.6).

diversidade de países em que se estabeleceu; o modo como respondeu aos desafios sociais e históricos, populações dispersas, guerra, revolução, industrialização. Na sociedade da informação em que vivemos, ela continua a desempenhar um papel importante, demonstrando sua flexibilidade e diversidade.

Nunes (2009) apresentou, com detalhes, a existência e a importância da EAD em diversos países, por continente. Segundo o autor, na África, a EAD foi utilizada desde a década de 1940. A evolução foi tão surpreendente que, na década de 1990, cerca de 140 instituições públicas e privadas ofertavam cursos nessa modalidade, por radiodifusão e material impresso. O acesso às NTICs apresentava uma realidade muito distante da desejável, mas a EAD, na África, passou por diversos ajustes em decorrência das mudanças tecnológicas que impactaram o país.

Nesse continente, destacamos duas Universidades que ofertavam cursos em EAD, desde 1873: a Universidade da África do Sul (*University of South Africa - UNISA*), fundada em 1873, que é uma das mais antigas Universidades a distância que utilizava teleconferência, videoconferência e sistemas de apoio *on-line* ao aluno, além de material impresso. A outra Universidade é a Universidade de Estudos Abertos (*University of Lagos*), na Nigéria, que, em 1975, iniciou a oferta de cursos a distância na área de Administração e Contabilidade, por correspondência.

Na China, segundo Nunes (2009), as instituições iniciaram a EAD, em 1950, com cursos por correspondência e, posteriormente, por rádio e material impresso. As televisões universitárias, em 1990, contabilizavam 1,83 milhões de estudantes em cursos oferecidos a distância em mais de 290 áreas temáticas diferentes. No sistema chinês de Universidades, via televisão, havia: 575 centros de ensino universitário; 1.500 centros locais de educação; 30 mil grupos de tutoria; 300 mil alunos por ano e 1,5 milhão de alunos já formados. Segundo Daniel (1998, p. 166), “em torno de 77% dos graduados, na China, conseguiram trabalho nas especialidades em que se formaram pela educação a distância.”

Na Índia, a experiência de EAD teve início na Universidade de Délhi e foi bem sucedida na sua trajetória, passando por três fases distintas e bem delineadas: estágio de teste, introdução de programas de pós e a criação da primeira Universidade a distância, a *Andhra Pradesh Open University*.

A Indonésia iniciou sua trajetória com cursos no campo de educação, voltados ao aperfeiçoamento para professores, sob a responsabilidade do Centro de Atualização e Desenvolvimento de Cursos a Distância para Professores (*National*

Teachers Distance Education - Upgrading Course Development Centre). Em 1984, a Universidade Aberta da Indonésia (*Open University of Indonesia*) consolidou a qualidade da educação ofertada, atendendo a mais de 100 mil alunos em diversas áreas do conhecimento. (VASCONCELOS, 2011; GOUVEA; OLIVEIRA, 2006).

No Japão, a modalidade EAD teve início com os cursos não formais, por correspondência. Esses cursos eram voltados para a educação continuada e comunitária, de desenvolvimento vocacional e economia doméstica. A primeira experiência de EAD foi na *Escola Kawasaki*, em 1938, para a qualificação e formação de pessoal de apoio médico.

Em Bangladesh, a partir de 1985, a EAD era ofertada em cursos de pós-graduação em educação para a formação de professores. Em 1990, o curso de formação de professores já possuía cerca de 3 mil alunos. (NUNES, 2009).

No Canadá, em 1973, já se pensava em EAD com base num sistema de telecomunicação. O foco da tutoria, que evidenciava o contato permanente entre professores e alunos, era feito pelo telefone. Atualmente, a facilidade da rede telemática com a Internet e fibra ótica proporciona uma grande evolução, tendo como paradigma a sociedade da informação. (NUNES, 2009; GOMES, 2011).

Em Cuba, a EAD foi implantada em 1979, com estruturas dos cursos a distância e seus respectivos programas curriculares idênticos aos dos cursos presenciais. Essa implantação iniciou-se na Faculdade de Ensino Dirigido de Havana.

Na Austrália, diversos programas de EAD variam da educação fundamental até cursos de graduação e pós-graduação, com excelente qualidade, com tratamento igualitário, em relação ao suporte orçamentário, a todos os alunos. Nesse país, destacamos as instituições: *Universidade de Queensland, St. Lúcia – Centre for University Extension*, 1910; *University of Western*, 1911; *School of the Air*, 1956; *Open Learning Institute (Charles Sturt University)*, 1971; *Victorian Tafe off-Campus Network*, 1975. (GOMES, 2011).

Na Nova Zelândia, foram criados cursos para crianças, do ensino básico, que não tinham acesso a escolas, por dificuldades física, geográfica e/ou não residiam no país. O material era impresso e a tutoria presencial.

Em Portugal, destaca-se a Universidade Aberta de Portugal que oferece, desde 1994, cursos a distância, de graduação e pós em, várias áreas acadêmicas. Essa Universidade também oferece bacharelado em História, Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências Sociais e outros. Já na pós-graduação, a oferta é para programas de mestrados em diversas áreas. (VASCONCELOS, 2011; GOUVEA; OLIVEIRA, 2006).

Na América do Sul, na Venezuela, em 1976, houve a criação da Universidade Aberta por um grupo de pesquisadores, que a almejava flexível, inovadora, centralizadora de desenvolvimento e facilitadora do acesso ao ensino superior. O programa Universidade Aberta foi iniciado no México, com a Universidade Autônoma; Universidade Estatal a distância de Costa Rica; Universidade Nacional Aberta; Autônoma do México e da Colômbia.

Outros países de diversos continentes, não foram citados, anteriormente, mas contribuíram para “novas formas de fazer educação a distância” (NUNES, 2009, p.7). Apesar dessa ausência, nesse texto deve ser registrada a imensa e diversificada trajetória da EAD.

Em relação à oferta de cursos por correspondência, material impresso, sistemas de radiodifusão, televisão, recursos audiovisuais, *softwares*, Internet e AVAs notamos, no tempo presente, um grande salto da EAD, a qual assume novos processos de organização, produção e supervisão do processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar a trajetória histórica da EAD, é importante descrever as diferentes gerações pelas quais essa modalidade passou. Tais gerações ou fases estão “*linkadas*”, historicamente, ao desenvolvimento das tecnologias de produção, distribuição e comunicação. (GOMES, 2011).

Nipper (1989) identificou três gerações da EAD, caracterizadas em: primeira geração, cujo o material era escrito e impresso que, na época, eram tecnologias de baixo custo. A distribuição do material era feita por serviços postais, que eram rápidos e econômicos e atendiam a um grande número de alunos geograficamente dispersos. A segunda geração já incluía, além do material impresso, audiocassetes que faziam uma comunicação de mão única entre professores e alunos. A interação mediada por tutores era por meio de correspondências. Nesse período, o autor destacou a *Open University* do Reino Unido. A terceira geração tinha, em sua base, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que ofertavam comunicação de mão dupla, no formato texto, gráfico, som e vídeos de modo síncrono (comunicação que ocorre ao mesmo tempo, como a vídeoconferência) e assíncrono (não ocorre em tempo real como o *e-mail*, fóruns e outros).

Roberts (1996) classificou as gerações da EAD em: textual, analógica e digital. A geração textual, primeira geração, teve por suporte textos impressos. A geração analógica, segunda geração, baseou-se na autoaprendizagem, norteadas por textos e recursos tecnológicos multimídia, com gravações de áudio e vídeo. A geração digital, terceira geração, apoiou-se, exclusivamente, em recursos tecnológicos diferenciados.

Cooperberg (2001) nomeou quatro gerações da EAD com foco nas inovações tecnológicas: correspondência, multimídia, telemática e Internet na perspectiva colaborativa.

Lima e Capitão (2003) assim categorizaram as gerações em EAD: correspondência, Universidades Abertas, televisão e cassetes de vídeo, computadores multimídia, interatividade, ambientes virtuais e *e-learning*.

Ainda sobre o desenvolvimento histórico da EAD, Moore e Kersley (2007) apresentaram cinco gerações que muito se assemelham à classificação apresentada, anteriormente, por Gomes, no Quadro 6. Para os autores, os destaques, em cada geração, foram: influência do ensino por correspondência nas Forças Armadas, na 1ª geração; a oferta do Telecurso, na 2ª geração; a abordagem sistêmica em dois grandes projetos da Universidade Wisconsin e Universidade Aberta da Grã-Bretanha, na 3ª geração; a utilização de teleconferência e audioconferência, na 4ª geração; a presença de aulas virtuais, baseadas no computador e na Internet, na 5ª geração.

Evidenciamos uma diversidade de classificações/categorizações de gerações de EAD e a evolução tecnológica que, com certeza fez com que a EAD tivesse uma velocidade de atuação, ampliando o alcance para todo o Planeta.

A princípio, na oferta de cursos via correspondência, na primeira geração, tudo era realizado diante de uma infraestrutura simples. Ao avançar para a utilização do rádio e televisão, característicos da segunda geração, ocorreu uma reestruturação dos espaços e tempos de aprender, tanto para os responsáveis pelo processo de ensino quanto para os alunos.

Uma nova evolução da EAD foi apresentada, em 2008, por Gomes, que a classifica em 6 gerações, conforme Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Gerações da EAD

GERAÇÕES	FOCO – Tecnologia dominante	CARACTERÍSTICAS
Primeira: a partir de 1833	Correspondência	<ul style="list-style-type: none"> • Aparecimento da escrita e necessidade de fazer registros, na antiguidade • Pós-Revolução Industrial – correspondências tinham a finalidade de instrução e troca de informações • Primeiro curso era o ensino de contabilidade • Comunicação em um só sentido
Segunda: a partir de 1970	Tele-ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas tecnologias sem utilização do computador: fax; fitas áudio; TV e impresso • A interação aluno-aluno era inexistente • Relação face a face do aluno e professor era pouco frequente • Comunicação num único sentido.
Terceira: a partir de 1985	Multimídia interativa	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de múltiplas tecnologias incluindo o computador, e as redes de computadores (programas via CD, Internet e <i>e-mail</i>) • A Internet possibilitava acesso a textos, gráficos e vídeos • Maior autonomia do aluno para escolha da melhor forma de estudo • Conteúdos e materiais promoviam a interação entre os envolvidos • Possibilidade de comunicação interativa - modo síncrono e assíncrono
Quarta: a partir de 1994	<i>E-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação professor aluno ocorre por meio do computador (Internet) • Ensino baseia-se em <i>e-mails</i>, textos e imagens digitalizadas, salas de bate-papo, <i>links</i>, vídeos, conferências e outros • Interação entre envolvidos é bidirecional, dinâmica, contínua e contextualizada • Aprendizado colaborativo e cooperativo, em rede • Comunicação assíncrona e síncrona • Transmissão de vídeo digital com base de dados e web
Quinta: a partir de 2000	<i>M-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de acesso através de dispositivos móveis. • A evolução da tecnologia, em particular, dos dispositivos móveis e a rápida e elevada adesão a esses levou ao aparecimento desse modelo. Esse é mais um conceito que é entendido de diferentes perspectivas. • Utiliza-se mais de recurso como áudio e vídeo. • A possibilidade de não estar em um lugar fixo para que o processo de aprendizagem ocorra é o grande diferencial para o <i>e-learning</i>. • Multimedia colaborativo e contextual, PDAs, telemóveis, MP3, MP4, <i>smartphones</i>...
Sexta	Mundos virtuais	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes virtuais na Web

Fonte – Adaptado de Gomes (2008, p. 25).

Ao ampliar o seu alcance para grande parte do mundo na terceira geração, destacamos a integração das mídias e a hibridização dos sistemas como tecnologia

de comunicação e informática. O aprendizado em rede, com ênfase na cooperação e colaboração, destaques da quarta geração, utilizava as tecnologias de tele e audioconferência, com interação bidirecional entre professor e aluno. Com a introdução dos satélites de comunicação, a videoconferência ganhou mais espaço, principalmente no Ensino Superior.

A evolução das tecnologias nos permite a integração de diversas mídias, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma interativa, em espaços móveis, colaborativos e instantâneos. Nesse processo integrado de comunicação, professor e aluno assumem novos papéis, mesmo que separados fisicamente. O aluno tornou-se sujeito do processo de construção do conhecimento, à medida que sua aprendizagem passou a ser colaborativa e dinâmica. A seguir apresentamos um quadro síntese das gerações da EAD.

3.2 A EAD no Brasil: retrospectiva, problemas e desafios

No Brasil, a EAD também não é recente. Há mais de 100 anos, evidencia-se a oferta de programas educativos a inúmeros cidadãos, distribuídos em várias regiões geográficas. Historicamente, essa modalidade de educação se desenvolveu no nosso país, de forma crescente, porém lenta até a década de 1970. No final do milênio, diversas ações foram implementadas em prol da EAD, gerando nova fase de desenvolvimento.

A seguir, apresentamos uma linha do tempo que ilustra o processo histórico da EAD, no Brasil, fundamentada em Nunes (2009), Roberts (1996), Maia e Mattar (2008), Marconcin (2010), Rodrigues (2010) e Santos (2010).

A oferta de cursos profissionalizantes teve início no Rio de Janeiro, por correspondência, em 1900. A partir de 1904, o ensino teve como foco o comércio e serviços e, nesse período, houve a criação das Escolas Internacionais. No Brasil, o Jornal do Brasil apresentou a edição inicial, com classificados voltados para a oferta de cursos profissionais, por correspondência, para datilógrafo. Nos anos de 1923, os programas educativos, via rádio, atingiram diversas regiões - destaque para o grupo

de professores formado por Edgar Roquette Pinto²⁶, que fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

A criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937, constituiu uma ação pioneira no campo da EAD e teve um caráter educativo e cultural. Após 1961, surgiu o projeto Madureza²⁷ – para as camadas sociais de baixa renda – e, em 1971, o projeto Minerva²⁸ - que utilizava o sistema de rádio via MEC e ofertava cursos, do ensino primário ao ginásial, com material impresso. (NUNES, 2009; ROBERTS, 1996).

Em 1939, foi criado o Instituto Monitor que, anteriormente, fundado por europeus, passou por inúmeras reformulações. É sabido que esse Instituto Monitor²⁹

²⁶ Edgar Roquete Pinto (1884 – 1954), médico, professor, antropólogo e considerado o pai da radiodifusão. Como médico, atuou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e exerceu atividades na Missão Rondon, em diversas funções. Em 1926, ele atuou como diretor do Museu Nacional e organizou uma importante coleção de filmes científicos. Com o apoio da Academia Brasileira de Ciências, fundou a primeira estação de rádio no Brasil, em 1923, conhecida como *Sociedade Rádio do Rio de Janeiro*. Na inauguração dessa rádio, Roquete Pinto pronunciou: “Todos os lares espalhados pelo imenso território do Brasil receberão livremente o conforto moral da ciência e da arte. A paz será realidade entre as nações. Tudo isso há de ser o milagre das ondas misteriosas que transportarão, no espaço, silenciosamente, as harmonias. Que incrível meio será o rádio para transformar um homem em poucos minutos, se o empregarem com alma e coração!”. Essa rádio é conhecida como Rádio MEC e ainda está presente na sociedade, sob domínio do MEC. Após participar da Academia Brasileira de Letras, em 1927, ocupando a cadeira 17, como sucessor de Osório Duque-Estrada, fundou a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, em 1934, sendo conhecida, em 1946, como Rádio Roquete Pinto. (REBOUÇAS, 2012).

²⁷ Projeto Madureza foi o nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso – referente às disciplinas dos antigos cursos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para essas pessoas, somente o exame interessava. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira, que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando, para tanto, os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo. (MENEZES; SANTOS, 2002).

²⁸ O Projeto Minerva, com início em 1970, foi uma iniciativa do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, de abrangência nacional e com transmissão obrigatória para outras emissoras do País. O nome Minerva é uma homenagem à deusa grega da sabedoria, Atena, que era a deusa da diplomacia, da coesão social. A ênfase desse projeto foi a educação de adultos, com o objetivo de utilizar o rádio para atingir o homem, onde ele estivesse, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, tanto como ser humano, quanto como cidadão participativo e integrante de uma sociedade. O projeto possuía uma programação oficial educativa e cultural, fornecendo às pessoas que não conseguiram terminar a escolaridade, um ensino supletivo por meio de material impresso. (CASTRO, 2007).

²⁹ O Instituto Monitor, fundado em 1939, pelo húngaro Nicolás Goldberger, que chegou ao Brasil na década de 1930, com a esposa, Iolanda Goldberger, e tinha, por sonho, captar um maior número de alunos e atender a regiões distantes e carentes de ensino. Seu fundador, com conhecimento técnico em eletrônica, deslumbrou-se com a enorme dimensão territorial do Brasil e acreditava que poderia

contou com cinco milhões de matrículas oferecendo cursos técnicos, corporativos e livres, na época com o nome de Instituto Rádio-técnico Monitor. Esse instituto foi o pioneiro no Brasil em ofertar a educação a distância como modalidade de estudo. O primeiro curso de EAD foi o de técnico de rádio por correspondência.

Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), outro pioneiro em EAD no Brasil, foi o segundo instituto a oferecer cursos profissionalizantes. Esse instituto, fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, formou mais de quatro milhões de pessoas e, no início de 2014, possuía, aproximadamente, 200 mil alunos. Há mais de 60 anos, o Instituto Universal Brasileiro³⁰ desempenha um papel relevante na modalidade de educação a distância, formando profissionais capazes e produtivos, por intermédio dos cursos profissionalizantes, supletivo e, agora, ensino técnico. Os seus centros de ensino se localizam em São Paulo (Rio Branco, Santana e Santo Amaro) e o seu moderno parque gráfico situa-se em Boituva (SP). (MAIA; MATTAR, 2008).

Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio e outras entidades associadas, patrocinaram a Universidade do Ar com a oferta de cursos comerciais radiofônicos, em 318 localidades. Essa Universidade ficou ativa até 1961, enquanto o SENAC ainda continuou com a oferta de cursos a distância. (MAIA; MATTAR, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010).

colaborar com o nosso crescimento, interligando o país por meio da comunicação que, naquela época, era representada pelo rádio. Nessa época, nascia o primeiro curso a distância, composto por algumas apostilas e um kit. Com o crescimento desse instituto, em outubro de 1939, foi fundado o Instituto Radiotécnico Monitor, criando, a partir daí, diversos cursos profissionalizantes. Todo o trabalho era realizado por correspondência, inclusive a correção das tarefas encaminhadas aos alunos, como forma de medir o aproveitamento no curso. Em 2012, o Instituto Monitor, com mais de 55 mil alunos, em todo o Brasil, já possuía 3 unidades educacionais nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, todas com recursos adequados para prestar o melhor atendimento aos alunos e todas elas interligadas pela Internet, por um grupo de servidores, o que permitia que as informações sobre cursos, notas e outras necessidades fossem imediatamente atualizadas e acessadas, 24 horas por dia, facilmente, em qualquer lugar, inclusive pelos próprios alunos. (INSTITUTO MONITOR, 2012).

³⁰ O IUB iniciou atuando na formação de mão-de-obra para o setor industrial e de serviços, mas, logo a seguir, passou a ofertar cursos que exerciam o papel de “suplência”, uma vez que preparavam os alunos, jovens e adultos, para prestarem os exames de natureza ginasial e colegial. Um dos primeiros cursos profissionalizantes, oferecidos pelo IUB e pelo Instituto Monitor, foi o de Eletrônica em Rádio, o mesmo que continua sendo oferecido até hoje. O objetivo era preparar profissionais para instalação, reparo e montagem de receptores de rádio. (MAIA; MATTAR, 2008).

Outro marco que merece registro é relativo ao Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica, em Natal (RN), no ano de 1959, com a filosofia de promover a cidadania e a visão humanista da educação. O MEB foi extinto pelo regime militar de 1964 e, anos depois, os próprios militares se empenharam em retomar o movimento, por meio do o projeto Minerva, utilizando o rádio, através do Ministério das Comunicações, para a formação de primeiro e segundo graus. (NUNES, 2009; ROBERTS, 1996).

Esse movimento foi vislumbrado no livro “Do MEB à WEB – o rádio na educação”, dos autores Nelson de Luca Pretto e Sandra de Fátima Pereira Tosta, que apresenta a interface entre o passado, que utilizava o radio como instrumento pedagógico do MEB, e o futuro com a interferência da WEB na educação. Ao percorrer toda essa trajetória, os autores desse livro conduzem o leitor a conhecer a origem do MEB e a época das TICs com o apogeu da WEB. (PRETTRO; TOSTA, 2010).

Em 1965, com a criação das TVs Educativas (TVE), pelo poder público, as Universidades e Fundações recebiam incentivos para a instalação de canais de difusão educacional. No período de 1967 a 1974, por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), foi concebido e operacionalizado o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci), que estabeleceu um sistema nacional de tele-educação com uso de satélite. Ainda em 1967, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.

Em 1975, a Petrobrás lançou o projeto “Acesso” em parceria com o MEC e com o Centro Tecnológico de Brasília (CETEB), possibilitando que mais de 3.000 empregados concluíssem o Ensino Fundamental, Médio e profissionalizante. Esse projeto, ainda ativo, utiliza a modalidade a distância, via supletivo, com materiais impressos, mídias televisivas e ambientes virtuais, disponíveis em módulos de estudo, possibilitando aos empregados a ascensão profissional.

A mídia televisiva tornou-se presente e, em 1972, houve a Criação do Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL) e do Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ). Em 1977, o Telecurso de 1º e 2º graus, da Fundação Roberto Marinho, em parceria com a TV Cultura de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta, ofertavam a educação supletiva a distância, para maiores de 21 anos que não puderam concluir seus estudos. Os cursos possuíam atividades de estudo

individuais ou em grupo e os alunos recebiam os livros em bancas de jornal e revistas O Telecurso³¹ é um dos maiores projetos de educação a distância no Brasil, transmitido por 39 emissoras de TVs, com inúmeras telessalas espalhadas por todo o país, composto por 1.140 programas televisivos. (NUNES, 2009; ROBERTS, 1996).

Em 1980, a Universidade de Brasília criou os primeiros cursos de extensão a distância, veiculados por jornais e revistas, sendo a primeira Universidade de nível superior que se vinculou a essa modalidade. Após nove anos, foi fundado CEAD e lançado o Brasil EAD. Somente em 1990, é que as emissoras de TV ficaram desobrigadas de transmitir programas educacionais. As Universidades passaram a utilizar o computador em rede local e, em 1989, foi criada a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que utiliza o Sistema de Boletim Informativo (*Bulletin Board System* – BBS), *e-mails* e *Bitnet*³², assim como teleconferências em programas de capacitação a distância. Em 1992, O MEC criou a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e ainda tivemos a criação da Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país.

Um dos grandes marcos da EAD, no Brasil, foi o programa “*Jornal da Educação – Edição do Professor*”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto, em 1995, incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação). Esse programa teve ênfase na formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental, contemplando ainda alunos dos cursos de magistério. Desde então, atinge, por ano, mais de 250 mil docentes em todo o país.

Em 1995, foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que, desde essa época até os dias atuais, promove a articulação de

³¹ Esse programa reduziu o atraso escolar e ajudou a abrir novas perspectivas a milhões de brasileiros. Já são 6 milhões de estudantes formados pelo Telecurso. A primeira tele sala de aula foi implantada na Serra do Mel, no Rio Grande do Norte, em 1993. A Metodologia Tele sala – na qual o aluno é o construtor de seu conhecimento, participa de uma rede colaborativa de aprendizagem e constrói vínculos significativos - já implementou cerca de 30 mil salas de aula no país e formou mais de 40 mil professores. Os programas são transmitidos por uma grande rede, que inclui Canal Futura, TV Cultura, TV Brasil, TV Aparecida, Rede Vida, Rede Gênese, Rede Minas, Rede Globo e a Globo Internacional, alcançando mais de 100 países e cerca de 7 milhões de telespectadores por semana. (TELECURSO, 2014).

³² *Bitnet* é um acrônimo de “*Because It's Time Network*”, que foi uma rede remota, fundada em 1981. Essa rede nasceu a partir da ligação da Universidade de Nova Iorque e da Universidade de Yale, com o objetivo de proporcionar um meio rápido e barato de comunicação entre o meio acadêmico. Chegou a alcançar mais de 2.500 Universidades e institutos de pesquisa em todo o mundo. (CARVALHO, 2006).

instituições e profissionais no Brasil e no exterior. Um ano depois, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, com o objetivo de criar políticas públicas que privilegiassem a democratização e a qualidade da educação brasileira. Nesse mesmo ano, foi implantada a nova LDB, que passou a reconhecer a EAD como uma modalidade em todos os níveis de educação³³.

A EAD passou a ser compreendida como modalidade educacional com maior possibilidade de acesso à educação, em vários níveis, com a finalidade de democratizar o ensino. Em dezembro de 1996, a LDB 9.394, em seu Artigo 80, prevê:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 29).

Assim, a oferta de cursos de especialização a distância teve início, em 1997, nas Universidades públicas e particulares, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. A partir de 1998, foram elaborados decretos e portarias com o objetivo de normatização da EAD.

³³ Em 1992, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi a pioneira nos cursos de graduação a distância e criou o seu Núcleo de Educação Aberta a Distância (Nead). Em 1995, essa universidade realizou a primeira licenciatura plena em Educação Básica, para 350 professores da rede pública. O curso fez parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, que teve, em sua formulação, a participação da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Sindicato de Trabalhadores da Educação Pública do Mato Grosso. (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 1999, iniciou-se o credenciamento de algumas instituições universitárias para atuarem em EAD, que passaram a aplicar as NTICs em todo o processo educacional. A partir de 2000, iniciou-se a oferta de cursos de especialização e de alguns cursos de graduação pela Universidade Virtual Pública do Brasil/Unirede, que, desde essa época, ofertou cursos de extensão, graduação e especialização em cerca de 62 instituições de ensino superior. Destaca-se, também, o Consórcio de Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que conta atualmente, em 2014, com cerca de 26 mil alunos matriculados em seus 12 cursos de graduação a distância. É um consórcio formado por sete instituições públicas de ensino superior: Centro Federal de Educação (CEFET), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Nesse percurso histórico, evidenciamos diversas formas de comunicação, estabelecidas entre os envolvidos no processo educativo. Nos momentos de comunicação síncrono e assíncrono, utilizam-se recursos tecnológicos da informação e da comunicação que possibilitam uma relação dialógica entre gestores, professores, tutores e alunos. Esses recursos se concretizam em *chats*, fóruns, videoconferências, Internet, ambientes de aprendizagem e outros.

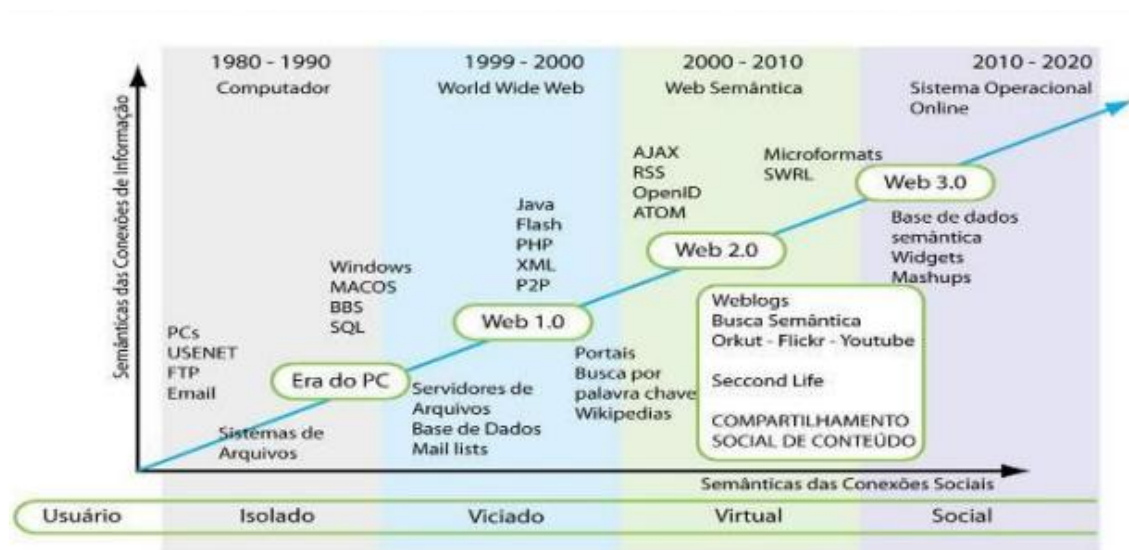
A utilização do rádio, como mídia educacional, pode parecer um contrassenso se comparado à cultura visual do mundo globalizado. Entretanto, o rádio ainda é um meio de comunicação presente na maior parte das residências brasileiras e beneficia um número considerável de pessoas e regiões distantes e, em particular nas localidades que não possuem energia elétrica. Essa tecnologia, apesar de ter precedido historicamente a televisão,

desempenhou um grande papel social de disseminação da informação no período das guerras mundiais e pode, na atualidade, ter resgatado e atualizado seu papel principal, junto a uma população que necessita que algo seja feito para atender suas necessidades educacionais. Essa atualização pode ser efetivada com a criação e disseminação das rádios web, as quais contribuem para agilizar o atendimento na educação a distância, simplificando a conexão tutoria x aluno. (PAULA; HAIDUKE, 2010, p. 5).

Segundo essas autoras, o rádio tende a aproximar alunos e tutores. Nesse caso, o rádio *web* possibilita a transmissão de programas ao vivo ou gravados com um custo bem inferior, se comparado a um programa de rádio tradicional.

A figura 3, a seguir, retrata a evolução das conexões de informação e as conexões sociais. Percebemos, nesse contexto, o uso das tecnologias, ao longo de décadas, bem como o número de usuários e as conexões estabelecidas a partir delas.

Figura 3 – Conexões de informação e sociais.



Fonte – Torres (2012, p.40).

Com o início da utilização do computador, nos anos 1980, cresceu o fluxo de informações em diversos níveis. Essas informações compreendem escrita, imagens, gráficos, áudios e vídeos que “transformam nossa relação com o espaço e com o tempo numa velocidade nunca antes vivenciada, dando-nos uma nova percepção de mundo, no qual nossos relacionamentos, inclusive com os saberes, convertem-se em espaços de fluxos, criando e desfazendo verdades, competências e habilidades”. (CASTELLS, 2000, p. 55).

A partir dos anos 2000, a conexão de informação e a conexão social voltaram-se para o virtual e estabeleceram um novo ordenamento, principalmente no campo educacional, pois vivenciamos uma transição social que reflete mudanças significativas no ensinar e no aprender. (KENSKI, 2003). Para essa autora, “a nova cultura educacional, orientada para o aproveitamento pleno das condições

oferecidas pela sociedade da informação, requer um novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede.” (KENSKI, 2007, p. 93).

Os novos ordenamentos educacionais que vivenciamos, realizados em rede, via Internet, são a Web 2.0³⁴, a Web 3.0³⁵, o Second Life³⁶ e as Redes Sociais³⁷ que oportunizam atividades didáticas com a utilização de: videoconferências, *chats*, atividades virtuais, fóruns, portfólios e outros recursos.

Nesse contexto do século XXI, a EAD passou a caracterizar-se como uma modalidade de educação altamente complexa que possibilita um novo estilo de ensino e aprendizagem. A EAD, ao atender a um grande número de pessoas em diversos lugares e em horários não estabelecidos, ampliou a democratização do ensino e a aquisição de diversos conhecimentos. A partir do que foi exposto sobre a experiência brasileira, essa modalidade de educação – que mobilizou entidades e instituições governamentais e privadas – ainda necessita vencer inúmeros desafios sociais, políticos, pedagógicos e tecnológicos por que passamos no processo de globalização. (LOPES, 2005; ALVES, 2011).

Dentre esses desafios, concordamos com Litwin e Alves: a) a adoção das modernas tecnologias, pelos sistemas educacionais; b) a produção de materiais de

³⁴ Espaço da web que tem por foco a colaboração, considerando as pessoas e os serviços de empresas que essas pessoas utilizam. Nesse espaço, o usuário da rede envia arquivos de textos e de outras mídias e escreve, colabora no texto de outras pessoas. A WEB 2.0 é a “Web da leitura/escrita” (PRIMO; SMANIOTTO, 2006; ALVES, 2008).

³⁵ Também denominada de “web semântica” permite que os agentes de *software* interpretem os conteúdos da web para auxiliarem os usuários a desempenharem suas tarefas. Nesse espaço, é possível compartilhar e reutilizar dados e documentos entre diferentes pessoas. (SILVA, 2010).

³⁶ É uma plataforma virtual em 3D que extrapola os limites de simulação do mundo real. Nessa plataforma, os avatares customizados vivem com as diferentes temperaturas de ambiente e necessidades existenciais biológicas. O que importa é viver, experimentar, construir, comprar, socializar e brincar. Segundo Stacheski (2010, p.3) “várias instituições de ensino estão trabalhando em “ilhas” (nome como se chamam os locais onde as empresas e/ou pessoas se situam dentro dessa plataforma virtual) no SL – com práticas de ensino e usos pedagógicos, transmissão de conteúdo, interatividade entre professor e aluno. Existem mais de 70 (setenta) Universidades cadastradas no SL, promovendo aulas, palestras, seminários, encontros e outras atividades interativas. No Brasil, são mais de 16 Universidades experimentando esse ambiente virtual de aprendizagem”.

³⁷ São ambientes que possibilitam a formação de grupos de interesses que interagem por meio de relacionamentos comuns. Os vínculos criados entre as pessoas são invisíveis, porém reais. Em pesquisa realizada em outubro de 2013, pela empresa *BI Intelligence*, as redes sociais mais acessadas em todo mundo são: *Facebook* (1,15 bilhão de usuários únicos), *YouTube* (1 bilhão), *Qzone* (712 milhões), *Sina Weibo* (500 milhões), *WhatsApp* (350 milhões), *Google+* (327 milhões), *Tumblr* (300 milhões), *Line* (275 milhões), *Twitter* (240 milhões) e *WeChat* (236 milhões).

qualidade para o estudo, nos processos de compreensão e interação entre os colegas, encorajando o prosseguimento dos estudos; c) a consciência de que a tecnologia, por mais moderna que seja, não garante a qualidade em cursos a distância, tendo a mesma importância os materiais concebidos para uma página *web*, para um ambiente virtual ou para um livro; d) o sentido político da oferta de EAD, verificando se os suportes tecnológicos são os mais adequados para o desempenho de um conteúdo específico; e) a quantidade de alunos a que o tutor pode atender em encontros presenciais e em canais de comunicação, como correio eletrônico; f) a motivação no virtual, sendo que é necessário envolver os alunos em processos afetivos e participativos; g) a necessidade de os estudantes desenvolverem hábitos de estudo independentes; h) a necessidade de pontualidade no envio e recepção das mensagens pertinentes ao curso que está sendo realizado; i) a necessidade de se vencer o preconceito de que os cursos oferecidos na EAD não possuem aprendizado e nem regulamentação adequada (LITWIN, 2001; ALVES, 2011).

A partir do exposto, percebemos que, no Brasil, a EAD foi marcada pela disseminação dos meios de comunicação, passando pelo ensino por correspondência, pela transmissão radiofônica e televisiva, até nos processos atuais, que utilizam a telemática e a multimídia. A utilização e a aplicação dessas tecnologias propiciaram a ampliação e diversificação dos processos de EAD que vivenciamos no tempo presente. Podemos afirmar que os meios tecnológicos que se renovam a cada ano trouxeram e trazem várias possibilidades de interação entre professores e alunos, permitindo inclusive momentos interativos quase presenciais.

3.2.1 A formação de professores na modalidade EAD no Brasil

Em 1995, com a criação da SEED/MEC³⁸, o Governo brasileiro dava indícios de uma política de EAD. Entretanto, o poder público apenas implementou projetos e programas voltados para a formação de professores em EAD, que funcionaram como ações emergenciais para sanar “problemas graves e imediatos na educação,

³⁸ A extinção da Secretaria de Educação a Distância do Mec foi anunciada em janeiro de 2011, pela Presidência da República. A SEED vinha sendo a via de contato de nossa comunidade com o MEC, participando ativamente dos eventos de EaD e demonstrando sensibilidade às demandas da área.

como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e professores”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 90).

Os aparentes resultados positivos aparentes de alguns projetos e/ou programas de EAD, desenvolvidos nesse contexto se contrapõem com a maioria que não teve continuidade nem estabilidade de gestão. Para Gatti e Barreto (2009, p.90), a ineficácia foi devido

à falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de desenvolvimento de sistemas de avaliação do processo formativo, assim como o fato de os programas serem quase sempre gerados no governo central para todo o território nacional e implementados sem a devida consideração das diferenças regionais.

A experiência pioneira, na construção de um padrão de qualidade de cursos de licenciatura a distância, do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) subsidiou a formulação de políticas públicas para a EAD. A seguir, apresentamos os marcos jurídicos das políticas públicas relacionadas à EAD e à formação de professores em EAD, em âmbito nacional e em Minas Gerais, Estado das instituições de ensino pesquisadas.

3.2.1.1 Marcos legais: a LDB, o PNE e o FUNDEB

As mudanças sociais e aquelas ocorridas na educação escolar brasileira são marcadas por descontinuidades explicitando muitas vezes, a precariedade das políticas formativas. Essas mudanças impactaram o modo de vida do indivíduo e, principalmente, o mundo do trabalho, trazendo transformações econômicas, sociais, políticas e culturais globalizantes e irreversíveis. Com isso, foi exigida a criação de novos projetos que contemplassem a formação dos indivíduos ao longo da vida.

No nível superior, tivemos como um dos focos de mudanças e transformações, a formação de professores realizada por intermédio da EAD. Segundo Vieira e Gomide (2008, p.1), “a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingirem os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais”.

Essa modalidade de educação deixou de ser apenas um projeto experimental e passou a ser considerada, a partir da promulgação da Lei 9.394/96³⁹, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), uma alternativa regular e documentada, que proporciona acesso à educação de qualidade, um direito de qualquer cidadão e dever do Estado e da Sociedade. Com a publicação dessa Lei, as alterações propostas para os cursos de formação de professores ainda conviveram com algumas das marcas da legislação anterior (lei 5692/71) até meados de 2002. Nessa época, houve tentativas para a mudança desse cenário, como por exemplo a regulamentação prevista na Resolução nº 1, de 18 fevereiro/2002, que estabelecia as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Nessa Resolução, no artigo 1º, prevê:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, constituem-se um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p.).

Essa resolução apresenta, em seu artigo 2º, formas diferenciadas de formação para atividade docente, o preparo para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

³⁹ A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica nos artigos 62 e 63 que dispõem: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” e “Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.(BRASIL, 1996, p. 20)

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p.1).

Em relação à EAD, a LDB, em seu artigo 80, determinou que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Os parágrafos desse artigo evidenciam que a EAD deve ser organizada por IEs credenciadas pela União, que é a responsável pela regulamentação dos registros de diploma e que cabe aos sistemas de ensino a produção, o controle e a avaliação dos programas de EAD. Os três incisos do §4, do artigo 80, dessa Lei, preveem que a EAD gozará de tratamento diferenciado e inclui:

- I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens
- II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Em 3 de abril de 2012, houve alteração do inciso I do §4, do artigo 80, para: “os custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público”. Houve uma ampliação, considerando as mudanças sociais, políticas e econômicas,

Voltando no tempo, registra-se em 1998, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro, determinou em seu Artigo 1º, o seguinte:

Art. 1º- Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. (BRASIL, 1998, p.3).

Assim, a modalidade de educação a distância, no final de 1999 e no início de 2000, tornou-se um mecanismo eficaz para a formação de um grande número de professores em nível superior e em exercício. Em decorrência disso e o impacto

provocado pelas NTICs, que se tornaram necessárias no campo educacional, a EAD passou a ser considerada a solução para os problemas que a educação sempre enfrentou, principalmente, para as demandas da formação de professores para a educação básica.

Em dezembro de 2005, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), assinou o Decreto 5.622 e, posteriormente, em 2007, o Decreto 6.303 que regulamentavam o Artigo 80 da LDB 9.394/1996, em que se consolidavam propostas e se incorporavam normas específicas. Em 2005, o Decreto 5.622, em seu Artigo 1º, estabeleceu uma nova redação:

Art. 1º- Para os fins desse Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 2).

Dentre as normas e Decretos 5.622/2005⁴⁰ e 6.303/2007⁴¹, que foram incorporadas à LDB, destacamos: a ampliação dos momentos presenciais, principalmente tornando obrigatórios os momentos de avaliações, estágios e apresentações de trabalhos de conclusão de curso; a duração dos cursos a distância sendo a mesma que a utilizada nos momentos presenciais; a utilização, pela educação básica, dos momentos não presenciais somente para complementação de estudos; a oferta de cursos de pós-graduação e seu respectivo credenciamento ocorrendo em instituições tecnológicas, públicas e privadas; a tramitação de reconhecimentos, renovações e autorizações sendo feita pelo sistema federal e a importância da autonomia das Universidades e centros universitários ao trabalharem com a EAD. (GATTI; BARRETO, 2009)

Esses documentos estabeleceram normas para a educação a distância e trataram, principalmente, do credenciamento de instituições para a oferta de EAD e

⁴⁰ Este decreto regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). (BRASIL, 2005, p.1).

⁴¹ Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Estes dois Decretos revogaram os anteriores: Decreto 2.494/1998 e Decreto 2.561/1998. (BRASIL, 2005, p.2)

autorização e reconhecimento de cursos criados segundo essa modalidade de educação. (BRASIL, 1996).

Além da presença e reconhecimento da EAD como modalidade de educação, no texto da LDB, ainda vale destacar, como grande investimento, sem precedentes, nessa área, os financiamentos possibilitados pelo antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1998. Em 2007, durante o segundo mandato do Presidente Lula da Silva, esse fundo foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliando o financiamento educacional.

Portela (2009 apud SILVA, 2012, p.1) destaca a distinção entre o FUNDEF e o FUNDEB e ressalta que, apesar de esses fundos serem considerados marcos importantes na articulação com a educação, ambos não dão conta de combater a desigualdade interestados, devido a alguns Estados terem a renda *per capita* quatro vezes maior do que a de outros e nem conseguirem um aumento decisivo do gasto em educação básica no País. Para o autor:

o Fundef foi uma contribuição importante para resolver dois problemas crônicos. [...] racionalização no debate sobre gasto, uma vez que estabeleceu oficialmente parâmetro do gasto por aluno. [...] A segunda contribuição foi tornar equitativo o gasto entre estados e municípios no interior do mesmo Estado [...]. O Fundeb corrige uma das principais deficiências do Fundef, a de concentrar recursos e, portanto, garantir melhor financiamento apenas para o ensino fundamental. Essa abrangência foi resultado de lutas de parte da sociedade civil organizada, especialmente no que concerne à educação infantil. O aspecto do Fundeb, claramente pior que o Fundef, é a complementação da União, pois, no caso do Fundef, a previsão era que a complementação da União elevaria o *per capita* de todos os estados com valores abaixo da média nacional. O inconveniente, no caso do Fundef, era que a União não cumpria com essa responsabilidade. No caso do Fundeb, depois de estar funcionando completo, a partir desse ano, a complementação estará limitada a 10% do Fundo, conseguindo elevar todos à média nacional ou não. Ambos não dão conta de dois problemas cruciais. O primeiro é combater a desigualdade interestados. Isto leva ao absurdo de termos estados com o *per capita* médio quatro vezes maior do que o de outros. É claro que isso é decorrência de nosso perverso sistema tributário, mas os dois não agem decididamente sobre isso. A segunda e mais importante limitação é que em nenhum dos dois se conseguiu um aumento decisivo do gasto em educação básica no País. Assim, acho que esta continua a grande insuficiência das políticas educacionais brasileiras desde 1995: a incapacidade de o governo federal aumentar o gasto nacional em educação pública. (PORTELA, 2009, p.14).

Após destacar os grandes marcos legislativos de nosso País, como a LDB e o FUNDEB, que buscam assegurar políticas públicas em educação, de qualidade, para todos os cidadãos, apresentamos a seguir, a discussão de algumas metas do PNE (2001) que, ao ser instituído teve por finalidade permitir a continuidade das políticas educacionais independentemente do Governo, caracterizando-o mais como um plano de Estado do que como um plano governamental. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 estabeleceu, como objetivos gerais, elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e reduzir as desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e à permanência na educação pública; democratizar a gestão do ensino público, possibilitando a participação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001).

O destaque para a utilização das NTICs e da EAD estava presente no PNE de 2001, no Capítulo 6, na parte de objetivos e metas da educação a distância e tecnologias educacionais, que indicava: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.” (BRASIL, 2001, p.45). A EAD, nesse documento, é concebida como uma modalidade de educação eficaz para o processo de universalização e democratização do ensino.

No PNE (2001, p. 34), na seção dedicada ao Ensino superior, nos objetivos e metas a serem alcançadas, vinculadas às ações do Governo, a meta 4 previa: “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada”. Essa meta consolidou-se com a criação do projeto UAB, em 2005.

Apesar do PNE, 2001–2010 apresentar propostas significativas ao reconhecer a educação como um direito de cidadania, não possuía previsões orçamentárias ao lançar 295 ações a serem cumpridas. Muitas propostas não foram colocadas em prática por diversos fatores, como insuficiência de recursos e inadequação à rede brasileira. Assim, concordando com Dourado, o PNE de 2001 não foi “o epicentro da política educacional.” (DOURADO, 2012, p.1).

Desde então, ocorreu um alto investimento público e privado em diversos projetos voltados para a formação docente que possibilitaram a democratização do

acesso e ensino de qualidade, ofertados pelo MEC, a distância, que serão apresentados a seguir. (MEC, 2006).

Para enfrentar os novos desafios e alcançar novos caminhos para a educação brasileira, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) estabeleceu novas diretrizes, por meio do Projeto de Lei (PL) 8.530/10, dando origem ao PNE 2011-2020, com 20 metas e 170 estratégias, a serem alcançadas. Essa proposta ficou quatro anos em discussão e, em 25 de junho de 2014, o PNE foi sancionado, pela Presidente Dilma Rousseff, na forma da Lei 13.005/14, com vigência de 10 anos (2014-2024).

Para a melhoria dos índices educacionais e o consequente alcance de uma educação de qualidade, e o PNE prevê a aplicação de um mínimo dos recursos públicos equivalentes a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). O plano desse decênio prevê o alcance das metas em duas etapas, sendo 7% do PIB no quinto ano e 10% no final dos dez anos. Esses recursos auxiliarão no financiamento da educação básica e especial; no acesso ao ensino técnico e emprego; em bolsas para Universidades privadas, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e estudos no exterior através do Ciências sem Fronteiras.

Ao apresentar suas metas e estratégias para a educação básica e superior, o PNE destacou também a importância da EAD para a formação de professores em diversas metas.

Percebe-se, portanto, a atenção às diretrizes voltadas para o decênio 2014-2024 em relação à educação básica, superior e a distância. A seguir, algumas estratégias que apresentam direcionamentos para a EAD:

- [...] 10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância. [...];
- 11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita. [...];
- 14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância. [...]. (BRASIL, 2014, p. 10)

E, a seguir, as metas apresentam diretrizes para a formação de professores:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior [...];

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio [...] garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais [...];

4.3) implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.18) promover parcerias [...] visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino [...];

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização [...];

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo [...] a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial [...];

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional [...];

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração [...];

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional [...];

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior [...];

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações [...];

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior [...];

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial [...];

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...];

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício [...];

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes [...];

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público [...].

A partir das metas apresentadas no PNE, para o decênio 2014-2024, cujo foco se relaciona, ao aumento do investimento no setor educacional e à qualificação e valorização da carreira do professor, concluímos que o Plano é ambicioso e desafiador. Mas, ainda expõe fragilidades, principalmente, em relação ao setor educacional no contexto da sociedade capitalista, caracterizada pela concentração de renda, pela desigualdade social que tem por foco a reprodução e a lucratividade, em detrimento do atendimento às necessidades humanas. O novo PNE para o decênio em questão apresenta apenas 20 metas que, contrapostas às 250 estratégias, do decênio de 2001-2010, permitem maior objetividade no sentido de atribuir responsabilidades a cada cidadão, agente e ente federativo inserido no processo. Dentre as metas prioritárias a serem cumpridas no decênio 2014-2024, do PNE, temos 7 metas que se relacionam à melhoria da qualidade da carreira docente e no salário do profissional da educação, conforme apresentadas no Quadro 7. Avaliamos que muitas ações pretendidas estão próximas de serem cumpridas, como é o caso da titulação de professores da Educação Superior, equiparação do salário docente e o Plano de Carreira. A seguir, apresentamos um quadro síntese das metas relacionadas à formação de professores.

Quadro 7 – Metas do PNE relacionadas à formação de professores

METAS	O QUE DIZEM?	COMO ESTAMOS?
12 – Educação superior	A meta é elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% da população entre 18 a 24 anos, assegurando a qualidade, e expandir as matrículas no setor público em pelo menos 40%.	15,4% é a porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos no ensino superior
13 – Titulação de professores da educação superior	Garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores.	68,3% mestres e doutores 29,9% doutores
14 – Pós-graduação	A meta é ampliar as matrículas na pós-graduação stricto sensu para atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.	42.878 mestres 13.912 doutores
15 – Formação de professores	Criar, em até um ano, uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os professores da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área de conhecimento em que atuam.	78,1% professores de educação básica com curso superior 48,3% professores do ensino médio que têm licenciatura na área em que atuam
16 – Pós-graduação para professores	A meta é formar, em até dez anos, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, e garantir que 100% dos professores tenham curso de formação continuada.	29% professores da educação básica com pós
17 – Salário do professor	Equiparar, em até seis anos, os salários dos professores das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	51,7% é o rendimento médio dos professores da educação básica em relação ao rendimento dos demais profissionais com mesma escolaridade
18 – Plano de carreira do professor	Criar, em até dois anos, planos de carreira para os professores do ensino básico e superior das redes públicas, tomando como base o piso salarial nacional.	não há indicador que permita o acompanhamento desta meta.

Fonte – PNE (junho, 2014)

A Tabela 5⁴², a seguir, apresenta a evolução/expansão da EAD, desde o ano de 2002 até o ano de 2012, em relação ao número de cursos, ingressos, matrículas e concluintes dos cursos de graduação a distância (INEP, 2014). Constatamos que o percentual de variação apresentou um aumento de cursos nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2008, sendo de 105,76%, 76,63%, 84,65% 58,58%, respectivamente. Destacamos esse aumento em decorrência do auge da EAD nas IEs com a implantação da UAB, no ano de 2005. O número de ingressantes também teve um percentual de aumento nos anos de 2004 a 2007, com a variação de 75,69%, 407,93%, 67,10%, 55,14%, respectivamente. O percentual de aumento no número de matrículas e concluintes também se refere ao mesmo período.

⁴² Os dados apresentados nas Tabela 5 e 6 foram atualizados em julho de 2014. A variação dos percentuais apresentados refere-se ao período anterior mais próximo de cada índice, ou seja, o ano anterior.

Tabela 5 - Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação a Distância – Brasil 2002 a 2012

Número de cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	46	52	107	189	349	408	647	844	930	1.044	1.148
Δ %		13,04	105,76	76,63	84,65	16,90	58,58	30,45	10,19	12,26	9,96
Ingressantes nos cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	20.685	14.233	25.006	127.014	212.246	329.271	463.093	322.469	380.328	431.597	542.633
Δ %		(31,19)	75,69	407,93	67,10	55,14	40,64	(30,37)	17,94	13,48	25,73
Matrículas nos cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	40.714	49.911	59.611	114.642	207.206	369.766	727.961	838.125	930.179	992.927	1.113.850
Δ %		22,59	19,43	92,32	80,74	78,45	96,87	15,13	10,98	6,75	12,18
Concluintes dos cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	1.712	4.005	6.746	12.626	25.804	29.812	70.068	132.269	144.553	151.552	174.322
Δ %		133,94	68,44	87,16	104,37	15,53	135,03	88,77	9,29	4,84	15,02

Fonte – Inep (2014)

Na época de implantação da UAB, em 2005, constatamos a efetivação das matrículas em relação ao número de ingressantes. Segundo os dados apresentados na Tabela 5, o percentual de matrículas em relação ao número de ingressantes foi de 90% em 2005, 97% em 2006, 112% em 2007, 157% em 2008, 259% em 2009, 244% em 2010, 230% em 2011 e 255% em 2012.

A Tabela 6, a seguir, apresenta a evolução da EAD desde o ano de 2002 até o ano de 2012, em relação ao número de cursos, ingressos, matrículas e concluintes dos cursos de Licenciatura em História a distância (INEP, 2014). Constatamos que o percentual de variação apresentou um aumento de cursos de Licenciatura em História a distância, ocorreu nos anos de 2008 e 2009 com 88,89% e 35,29%, respectivamente. O número de ingressantes teve um percentual de aumento de 188,93% em 2006, 45,92% em 2007 e 57,44% em 2009. O número de matrículas teve um percentual de variação com aumento de 556,59% em 2006, 67,37% em 2008, e 80,23% em 2009.

O percentual de matrículas em relação ao número de ingressantes foi de 54,62% em 2005, 124,14% em 2006, 79,91% em 2007, 213,93% em 2008, 244,91% em 2009, 238,18% em 2010, 211,88% em 2011 e 217,14% em 2012. A partir desses dados, podemos inferir que a UAB, criada em 2005, reflete a positividade da política adotada pelo Governo Federal para a ampliação da formação dos profissionais docentes, principalmente daqueles que já estão em exercício na rede pública (municipal e estadual), nas várias regiões brasileiras. No caso deste trabalho, voltado para a os cursos de Licenciatura em História a distância, percebemos que o reflexo das ações políticas está evidenciado na Tabela 6, principalmente, em decorrência do número de matrículas nesses cursos entre os anos de 2005 e 2012.

O número de concluintes teve um percentual de variação com aumento de 107,67% em 2009 e 30,75% em 2010. Em relação aos números de concluintes em cursos de Licenciatura em História a distância, destacamos o baixo percentual em relação ao número de matrículas, principalmente nos anos de 2011, com (48,33%) e 2012, com 3,50%. A partir desses dados apresentados, constatamos que 13,15% concluíram o curso de Licenciatura em História a distância, no período de 2005 a 2012. Podemos inferir que esse baixo percentual pode estar associado à evasão e reprovações que, apesar de não serem objetos de nosso estudo, merecem estudos futuros.

Tabela 6 - Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes em Cursos de Licenciatura em História a Distância – Brasil 2002 a 2012

Número de cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	0	0	0	5	6	9	17	23	27	29	30
Δ %	0	0	0	100,00	20,00	50,00	88,89	35,29	17,39	7,41	3,45
Ingressantes nos cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	0	0	0	1.653	4.776	6.969	4.356	6.858	7.523	8.701	9.326
Δ %	0	0	0	100,00	188,93	45,92	(37,49)	57,44	9,70	15,66	7,18
Matrículas nos cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	0	0	0	903	5.929	5.569	9.319	16.796	17.919	18.436	20.251
Δ %	0	0	0	100,00	556,59	(6,07)	67,34	80,23	6,69	2,89	9,84
Concluintes dos cursos de graduação a distância											
ANOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NUMEROS	0	0	0	0	0	0	1.447	3.005	3.929	2.030	2.101
Δ %	0	0	0	0	0	0	100,00	107,67	30,75	(48,33)	3,50

Fonte – Inep (2014)

3.2.1.2 Políticas de formação de professores na modalidade EAD em âmbito nacional

O Brasil demonstrou, ao longo dos anos, o interesse e a necessidade de ampliação da formação dos profissionais docentes, principalmente daqueles que já estão em exercício na rede pública (municipal e estadual), nas várias regiões brasileiras. Segundo dados do INEP (2012), havia 362.732 profissionais docentes, em exercício, que passaram pela EAD, para consolidação de sua formação. Destacamos que dos 10.745 são graduados, 95.589 são especialistas, 141.218 são mestres e 115.087 são doutores.

Para que a formação de professores, em nível superior, tenha continuidade, é fundamental a existência de políticas públicas que atendam às necessidades da sociedade, em relação à formação desse público. Assim, a EAD é uma estratégia, uma alternativa para a inclusão e formação de cidadãos que se encontram em regiões afastadas e sem recursos para o estudo. Apresentamos, a seguir, os programas de formação de professores em âmbito nacional e, especificamente, do Estado de Minas Gerais, local onde se situam as instituições educacionais pesquisadas, produtos de políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos.

- a) Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) - Trata-se de um programa de formação, voltado para o uso didático-pedagógico das TICs no cotidiano escolar. Em 2014, beneficiou 5,8 milhões de alunos e 218 mil professores em 4.910 escolas públicas de 1.853 municípios. Entre 2004 e 2005, esse programa teve um investimento de R\$10 milhões para a aquisição de cinco mil computadores para 500 novos laboratórios de informática (260 em escolas públicas e 240 nos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTEs).
- b) Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) -, a formação para o magistério na modalidade Normal, beneficiando professores do ensino das séries(anos) iniciais do Ensino Fundamental, em classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos, que estavam em exercício, sem ter uma formação específica. O curso teve duração de dois anos e foi realizado em parceria com os Estados. Até o final de 2007, o Proformação

certificou 34.207 professores, em 15 Estados. (ANDRADE, 2009)⁴³. O Proformação, de acordo com Gatti (2003, p. 78), apresentou resultados que:

demonstram sua efetividade, mesmo com alguns problemas intercorrentes e a heterogeneidade nos desempenhos. Quase 90% dos professores cursistas que acompanharam o programa, de acordo com o sistema de monitoramento do Proformação, foram aprovados e obtiveram os certificados. Ressalta, ainda, que a análise dos memoriais, as observações feitas nas visitas às escolas dos professores cursistas e os resultados dos testes de simulação didática aplicada atestam mudanças positivas na prática pedagógica dos professores.

Andrade (2009) investigou as contribuições do Proformação para as políticas de formação de professores com relação ao processo formativo proposto pelo MEC, identificando os pontos positivos e fragilizadores do processo. Ela concluiu que o programa possibilitou o acesso à formação a professores que já atuavam nas escolas há mais de 20 anos. Para que todo esse processo formativo obtivesse sucesso o MEC implantou o PROFORMAÇÃO, por meio da EAD, que viabilizou a formação de professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste residentes em localidades de difícil acesso. Segundo Andrade (2009, p.215):

O Proformação traz em si a contradição da educação brasileira. Ao formar professores em exercício, ele demonstrou o alcance que uma formação pode ter na prática de professor, mas explicou, ao mesmo tempo, a precariedade a que parte das escolas brasileiras está exposta. Todas as contradições, as indecisões e o descaso do sistema educacional são materializados na pessoa do professor enquanto trabalhador. Enquanto trabalhador e pessoa humana, o professor precisa sobreviver e expõe a si mesmo e aos seus alunos a uma situação dramática, vivida muitas vezes com sofrimento físico. Enquanto pessoas e profissionais elas deixaram transparecer sua busca por formação, às vezes ao longo de toda sua vida profissional e para algumas, a oportunidade surge quase no momento de aposentadoria. O que é produzido por todo um sistema transforma-se em algo concreto na vida destas professoras e na dos milhares de alunos que passaram por suas classes. Muitos alunos poderiam ter

⁴³ Esse programa foi desenvolvido em 15 Estados diferentes, ao longo de oito anos, em seis grupos diferentes. O Anexo I traz um quadro em que são apresentados os números de professores inscritos e formados em cada um desses grupos, bem como os Estados participantes e os períodos em que foram realizados. “Como política pública, o Proformação atendeu professores que estavam há mais de 30 anos esquecidos nas zonas rurais, sem acesso à formação mínima, e também pessoas que foram colocadas nos sistemas municipais de educação, tendo em vista a possibilidade de formação. Todos estes professores tiveram acesso à capacitação continuada antes do Proformação, entretanto os cursos não atenderam a aspectos básicos da formação do professor, como, por exemplo, o estímulo à atividade de planejamento didático”. (ANDRADE, 2009, p.211).

aprendido mais e esses professores poderiam ter sofrido menos para exercer seu trabalho e para conseguir alcançar uma formação mínima.

- c) Pró-letramento⁴⁴ - foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso possuiu atividades presenciais e a distância e tem a duração de dois anos.
- d) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e médio (Pro-licenciatura) - esse programa⁴⁵ ofereceu formação inicial, a distância, a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. Ofertou mais de 20 mil vagas para os cursos de Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia. Desde 2006, está presente em todas as áreas da Licenciatura.

A pesquisadora Zárte (2009), em sua Dissertação de Mestrado, sobre o Pro-licenciatura na formação de professores, concluiu que as políticas de formação de professores privilegiam o ensino a distância para a formação de professores em serviço, apesar de apresentarem limites e contribuições para a consolidação de diversos projetos públicos de formação de professores.

- e) Universidade Aberta do Brasil (UAB) – é um sistema integrado por Universidades públicas que oferecem cursos de nível superior. É um projeto concebido pelo MEC e possui parcerias de Estados, Municípios e Universidades públicas do ensino superior. No próximo sub-tópico, abordamos sobre esse sistema.
- f) Portal do Professor - desde 2008, apoia os processos de formação com sugestões de atividades de enriquecimento para a prática pedagógica.
- g) TV Escola - desde 1996, permite, via satélite, a capacitação, a atualização e o aperfeiçoamento de professores do Ensino público, Fundamental e Médio. Essa televisão pública é uma ferramenta pedagógica do professor, que pode ser utilizada na prática de ensino ou apenas servirá de uma complementação para a

⁴⁴ Em 2008, 61 municípios aderiram ao programa, 187 tutores foram formados e 3.656 professores certificados.

⁴⁵ O Pró-Licenciatura foi implementado em uma concepção de autonomia das Universidades na organização e estruturação dos polos. Foi dito, com clareza, que essa autonomia seria sacrificada com a mudança para a UAB, que é um modelo hegemônico de EAD.

sua formação. O programa oferece 17 horas diárias de atividades, envolvendo documentários, debates e séries educativas.

- h) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) - com duração de dois anos, combinou educação a distância e encontros presenciais. As primeiras experiências começaram em julho de 2005, em Sergipe, Goiás, Rondônia e Ceará, onde, em 2012, 1.600 professores realizam capacitação.
- i) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - em 2004, firmou-se uma parceria entre 19 Universidades, em 12 Estados e Distrito Federal, para a formação de professores da rede pública em cinco áreas: alfabetização e linguagem, ensino de ciências humanas e sociais, educação matemática e científica, artes e educação física e gestão e avaliação da educação.
- j) e-ProInfo – desenvolvido pelo MEC, o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem tornou disponível, na Internet, um ambiente virtual de formação continuada, a distância, em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo projetos pedagógicos de escolas, Universidades federais e Órgãos públicos. Cerca de 380 cursos de formação foram realizados pelas 116 instituições que usam o e-ProInfo, sendo que 259 cursos estão em andamento. O ambiente mantém um cadastro de mais de 40 mil usuários.
- k) Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – esse programa financia projetos para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes e visa oportunizar melhoria na qualidade das ações referentes à formação de professores com foco na formação inicial. É uma ação da Capes⁴⁶ cuja finalidade é o fomento à inovação e à melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores com foco na valorização da carreira docente.

⁴⁶ Em 11 de julho de 2007, a Lei nº 11.502 modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES e alterou as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir desse Decreto, a Capes criou duas novas diretorias: de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com esse Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) puderam iniciar os cursos gratuitos de licenciatura. (CAPES, 2014).

- I) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - esse programa fomenta a oferta de cursos de licenciatura, segunda licenciatura (professores já licenciados e que estão em exercício em área distinta da formação inicial) e formação pedagógica para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Os programas, apresentados anteriormente, facilitaram o acesso da população à formação em nível, universitário e formação continuada, por meio da metodologia da educação a distância. Nas atividades de formação, vinculadas ao MEC, o público, em geral, foi 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. (MEC, 2005). Portanto, são ações decorrentes das políticas públicas focalizadas no objetivo maior de incrementar e qualificar o ensino e aprendizagem no Brasil.

3.2.1.3 Políticas de formação de professores na modalidade EAD em Minas Gerais

No Estado de Minas Gerais, as políticas públicas voltadas para a formação de professores se iniciaram na década de 1990, o que marcou o contexto da reforma educacional no Brasil. O Estado de Minas Gerais, nesse contexto, desenvolveu uma política visando a implementação das medidas que reorganizaram a educação em todo o estado. Os marcos jurídicos que balizaram as ações foram: a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as políticas de financiamento, como a criação do Fundef e, mais recentemente, do FUNDEB. A capacitação e a formação docente receberam uma atenção especial na reforma educacional promovida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, desencadeando um processo de formação de professores, em serviço, em larga escala. A EAD passou a ser a estratégia educacional, indicada pelo MEC e adotada pela SEE/MG nos projetos e ações de formação docente.

O Governo de Minas, com o propósito de promover a formação continuada, em serviço e a distância, dos professores das escolas públicas, estaduais e

municipais, firmou um acordo com o Banco Mundial⁴⁷, no ano de 1995, garantindo um financiamento de cento e cinquenta milhões de dólares para a consolidação das ações de formação em diversas áreas do Ensino Fundamental. Nesse contexto, surgiu o PROCAP⁴⁸, implementado em duas fases. A fase inicial foi nos anos de 1997 e 1998, envolvendo as áreas de Prática Pedagógica, Matemática e Língua Portuguesa e, a partir de 2001, focalizou as áreas de Geografia, História e Ciências. (GUIMARÃES, 2003).

Para a efetivação desse programa, houve uma seleção entre as várias Universidades do Estado de Minas Gerais para coordenar as atividades de capacitação em todo o Estado. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) venceu a seleção e atuou, como a instituição especializada, em todo o Estado de Minas Gerais. Segundo Coimbra (2000, p. 89),

O PROCAP na UFU fortaleceu as relações interinstitucionais, mostrou o poder da dedicação ao trabalho e comprovou a inseparabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitindo a produção do conhecimento, a troca de experiências e a transformação de práticas dentro e fora dos muros da universidade.

Além desse programa de capacitação, em dezembro de 2001, o Governo mineiro propôs o “Projeto Veredas - Formação Superior de Professores”, com o objetivo de formar, em nível superior, em serviço e a distância, os professores das redes públicas estaduais e municipais, de forma organizada e articulada pela SEEMG. Esse programa teve início no Governo de Itamar Franco e continuou no Governo de Aécio Neves, entre 2003 e 2006.

Essa iniciativa de formação foi a que mais teve visibilidade em todo o Estado de Minas Gerais. Embora a SEE/MG desejasse a formação com colaboração entre o ensino básico e superior, juntamente com a vivência entre os envolvidos na Universidade, destacamos que, no programa Veredas, essa vivência aconteceu

⁴⁷ O Banco Mundial é um organismo multilateral criado em julho de 1944 em decorrência dos acordos da Conferência de *Bretton Woods* (conferência que fazia parte das negociações do pós-guerra, tinha por objetivo planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais em tempos de paz). Esses acordos tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, país que despontava no cenário internacional como potência econômica e militar, tendo como principais desdobramentos a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. (RACHED, 2008, p.2)

⁴⁸ Esse programa é um componente dentro de um projeto maior, denominado Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau – Proqualidade, voltado para professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas das redes estadual e municipal.

somente nas duas semanas de encontros presenciais previstas na estrutura curricular.

O Projeto Veredas teve uma gestão consorciada com parcerias entre a SEE-MG e 18 IEs do Estado de Minas Gerais, que receberam o nome de Agências de Formação (AFOR)⁴⁹, que, apesar de terem recebido orientação sobre a implementação dos cursos pela SEEMG, tiveram autonomia para desenvolver o projeto em consonância com sua infraestrutura de ensino e pesquisa. (GUIMARAES, 2003).

Em relação a essa autonomia para a implementação do projeto e o desenvolvimento das ações propostas pela Secretaria, destacamos a dissertação de mestrado de Raquel Elane dos Reis Alves, da UFU, defendida em 2008, intitulada “Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História”. Nessa investigação, concluiu-se que houve um processo de reconstituição dos saberes e das práticas pedagógicas a partir da proposta do Projeto Veredas, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. As evidências foram decorrentes da análise documental realizada e das narrativas das professoras colaboradoras que participaram da investigação. Segundo Alves (2008, p.175), as professoras colaboradoras participantes “ao refletirem sobre as suas ações e sobre a História, atribuíram novos significados ao ensino e à aprendizagem dessa área de conhecimento, incorporaram novos saberes, metodologias e recursos didáticos que contribuíram para a formação docente e de seus alunos”.

3.2.1.4 Universidade Aberta do Brasil - UAB

A criação do Sistema UAB se consolidou pela colaboração entre União e entidades federativas, na oferta de cursos superiores de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica. Assim, é considerada um marco na educação brasileira. O Decreto 5.800/2006, que determinou a criação da UAB, traz os seus objetivos principais no Artigo 1º:

⁴⁹ As Agências de Formação eram compostas de 4 universidades federais, 2 universidades estaduais, 3 instituições de ensino superior agregadas à UEMG, 3 universidades particulares, 3 instituições isoladas de ensino superior particulares. Destacamos a participação da Unimontes (estadual) e Uniube (privada) - IEs que participaram desta pesquisa – nas AFORs.

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, p. 12).

Esse decreto ainda instituiu o polo presencial, como unidade descentralizada e desenvolvedora de diversas atividades pedagógicas e administrativas, com infraestrutura e recursos humanos condizentes à oferta dos cursos. O MEC atuou na implantação, no acompanhamento, na supervisão e na avaliação dos cursos, sempre determinando os convênios e acordos de cooperação com instituições públicas.

O sistema UAB teve uma grande expansão a partir de 2007 e, desde então, conta com cerca de 673 polos, em diferentes municípios. No Quadro 8, a seguir, discriminamos o quantitativo de polos do sistema UAB para cada região geográfica. Os polos abrangem cerca de 729 municípios brasileiros, que contam com parcerias de 103 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), sendo 56 Universidades federais, 30 estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Destacamos a região Nordeste com a maior quantidade de polos e a Norte com quantidade de polos proporcionais ao número de municípios. (GEOCAPES, 2014).

Quadro 8 – Polos e cursos UAB/Brasil - 2014

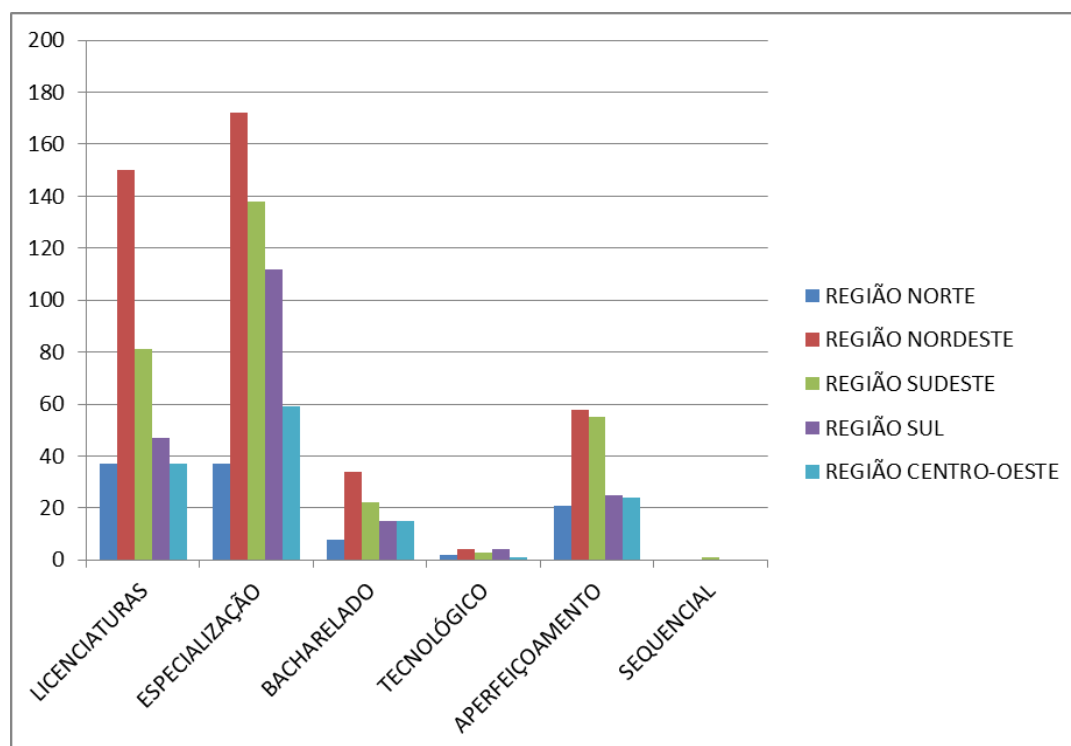
REGIÃO	POLOS	CURSOS*	ÁREAS DE FORMAÇÃO	
			Formação de professores	História
NORTE	90	121	37	0
NORDESTE	218	459	150	8
SUDESTE	186	311	81	5
SUL	121	209	47	4
CENTRO-OESTE	58	143	37	1
TOTAL	673	1243	352	18

Fonte – Portal UAB (julho, 2014) (* No total de cursos incluímos os de extensão, sequencial e formação pedagógica).

A Figura 4, a seguir, apresenta a distribuição de cursos UAB, no Brasil, por modalidade (licenciatura, especialização, bacharelado, tecnológico, aperfeiçoamento e sequencial) das 5 regiões brasileiras. A Tabela 7, a seguir, apresenta os dados percentuais do gráfico (figura 4) relacionados à distribuição dos cursos UAB por modalidade. A região Nordeste se destaca com o maior número de cursos em todas as modalidades, seguida da região Sudeste, com exceção dos cursos tecnológicos, que em segundo lugar são ofertados na região Sul. (PORTAL UAB, 2014)

Na UAB, em pesquisa realizada no portal dessa Universidade, em julho de 2014, temos a oferta de 352 cursos de Licenciatura, sendo que 10,51% são ofertados na Região Norte e Centro-oeste, 42,64% na Região Nordeste, 23,01% na Região Sudeste, 13,35% na Região Sul. Destacamos a existência de 518 cursos de Especialização em todo o Brasil.

Em relação ao curso de Licenciatura em História a distância, na UAB, constatamos que 44,44% estão na Região Nordeste, 27,77% na Região Sudeste, 22,22% na Região Sul e 5,55% na Região Centro-Oeste. Na Região Sudeste, a UAB oferta esse curso em 03 estados: no Espírito Santo; em Minas Gerais, nas cidades de Viçosa (Universidade Federal de Viçosa – UFV) e em Montes Claros (Universidade Estadual de Montes Claro – UNIMONTES); e no Rio de Janeiro. (PORTAL UAB, 2014).

Figura 4 – Distribuição de cursos UAB por modalidade

Fonte – portal UAB (2014)⁵⁰

Tabela 7 – Cursos ofertados pela UAB em todas as modalidades

Regiões	Licenciatura		Especialização		Bacharelado		Tecnológico		Aperfeiçoamento		Sequencial	
		%		%		%		%		%		%
Norte	37	10,51%	37	7,15%	8	8,51%	2	14,29%	21	11,74%	0	0,0%
Nordeste	150	42,62%	172	33,21%	34	36,17%	4	28,75%	58	31,70%	0	0,0%
Sudeste	81	23,01%	138	26,64%	22	23,40%	3	21,43%	55	30,10%	1	100%
Sul	47	13,35%	112	21,62%	15	15,96%	4	28,57%	25	13,66%	0	0,0%
Centro Oeste	37	10,51%	59	11,38%	15	15,96%	1	7,14%	24	13,11%	0	0,0%
TOTAL	352	100%	518	100%	94	100%	14	100%	183	100%	1	100%

Fonte – Portal UAB (julho de 2014)

⁵⁰ Pesquisa realizada em 4 julho de 2014 no site <<http://www.uab.capes.gov.br>> em julho de 2014.

Após a demonstração do quadro geral e das licenciaturas em História, na modalidade EAD, analisaremos as DCNs para os cursos de formação de professores de História e os referenciais de qualidade do MEC para a EAD que constituem parâmetros para a oferta de Cursos de Licenciatura em História a distância.

3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de História

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁵¹, em nível superior, em curso de licenciatura, em seu Art. 1º, apresentam princípios, fundamentos e procedimentos para cada instituição de ensino formadora de professores para as várias etapas da educação básica. Essas diretrizes, articuladas às políticas de formação de professores, alicerçam as reformas curriculares que visam a melhoria da qualidade da formação docente. Cabe aos formadores considerar os princípios: i) da competência necessária à atuação profissional que nortearão as propostas pedagógicas, a organização da instituição e da gestão da escola de formação; ii) da coerência entre a formação e a prática; iii) da pesquisa, que leva ao processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002).

Desse modo, os cursos de licenciatura são espaços para a articulação de todos esses princípios. Ao pensarmos nas relações que ocorrem entre os sujeitos do processo educativo, os saberes e as práticas, não consideramos apenas a formação docente, mas, sobretudo, a relação desta com a pesquisa e os saberes e práticas em sala de aula. (GUIMARÃES, 2010).

Nesse contexto, os cursos de formação buscam desenvolver as competências necessárias ao profissional docente e as considerem como norteadoras do currículo, da proposta curricular, da avaliação, da organização da instituição e da gestão da escola, conforme postulado no artigo 4º da Resolução

⁵¹ O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica. (artigo 16º - BRASIL, 2002, p. 5).

CNE/CP 1/2002. (BRASIL, 2002). Em relação à proposta curricular, o artigo 5º dessa mesma Resolução, em relação ao projeto pedagógico de cada curso, considera:

I – que a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Para a constituição das competências, são considerados os valores da sociedade democrática, o papel social da escola, os conteúdos a serem socializados, o domínio do conhecimento pedagógico e a gestão do desenvolvimento que o professor tem de si próprio. É importante ressaltar que todos esses aspectos são contextualizados pelas competências próprias de cada área do conhecimento a ser trabalhada na formação. Nesse sentido, relembramos Freire (2001, p.259), ao afirmar que “o fato, porém, de que ensinar, ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe”. Nesta afirmação é ressaltada a responsabilidade ética e profissional de se capacitar antes da atividade docente, num processo permanente.

Essa competência que é destacada nas diretrizes e reafirmada na citação anterior exige, cada vez mais, comprometimento com a cultura profissional, conhecimento daquilo que se ensina; tato pedagógico; conhecimento do processo de desenvolvimento humano e aprendizagem; conhecimento do funcionamento do sistema educacional brasileiro, inclusive das políticas educacionais. Segundo Schneider (2007, p. 75), “a formação para as competências sugere que não mais o espaço das disciplinas possa gerar conhecimentos, o espaço da prática também passa a ser considerado de produção de saberes.”

Para o desenvolvimento das competências⁵², o curso de formação de professores precisa ser realizado sob uma estrutura com identidade própria e articulado com institutos, departamentos e cursos de licenciaturas, em áreas específicas, que “merecem maior prestígio acadêmico nas instituições e nos territórios em que se insere, marcados por singularidade e diferenças constitutivas dos processos educativos potencialmente construtivos.” (GUIMARÃES, 2010, p. 399).

A Resolução CNE/CP 1/2002, nas alíneas 3 e 4, do art. 7º determina que:

as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências [...] as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. (BRASIL, 2002, p.3).

A cada instituição cabe a responsabilidade de incluir, na jornada de atividades de seus docentes formadores, uma carga horária dedicada para atividades coletivas, estudos e investigações relacionadas ao aprendizado dos professores que estão em formação. Além disso, as IEs devem fazer parcerias para a promoção de atividades culturais e utilização de diversos recursos pedagógicos como: biblioteca, laboratórios, videoteca e tecnologias da informação e da comunicação. Para a organização da matriz curricular, é feita a vinculação a diversos eixos, nos quais se articulam diversas dimensões como: amplitude do conhecimento profissional; interação e comunicação; desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e específica; conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos; teoria e prática (artigo 11º). Corroboramos com

⁵² As competências a serem observadas na preparação do professor da educação básica também já se encontravam delimitadas no Decreto Presidencial nº 3276/99. O art. 5º daquele Decreto, mediante proposta do Ministério de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. § 1º. As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica: I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; II - compreensão do papel social da escola; III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; V – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI – gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Schneider (2007) quando afirma que a implementação das Diretrizes Curriculares, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação de professores, oportunizou novas associações na organização de disciplinas, concepção de ensino e didáticas.

Segundo a Resolução do CNE/CP 2/2002, as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores estabelecem que a carga horária para a prática de ensino, na matriz curricular, não deve ser reduzida à do estágio e nem desarticulada do curso, estando presente desde o início do curso e permeando toda a formação do professor⁵³. A dimensão prática⁵⁴, articulada numa perspectiva interdisciplinar, será sempre uma constante na matriz curricular, seja nas áreas de disciplinas de formação ou nas disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, as dimensões dos componentes comuns passam para a seguinte configuração:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões como componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 2000 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico- culturais (BRASIL, 2002b, p.1).

Reconhecemos que, apesar dessa Resolução normatizar esses aspectos, grande parte dos cursos são credenciados ainda não atendem plenamente à integração da formação disciplinar com a formação educacional e o estágio, desde o

⁵³ Com exceção do curso de Pedagogia, os demais cursos de Licenciatura passaram a ter no mínimo 2800 horas, encurtando seu tempo de duração na formação universitária. Conforme determina a LDB 9.369/96, deve-se evitar prolongamentos desnecessários para a integralização dos cursos de graduação.

⁵⁴ Os artigos 12º e 13º da Resolução CNR/CP 1/2002 postulam sobre a prática na formação docente: Art. 12. [...] § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas [...] todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. [...] § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas [...], § 2º A presença da prática profissional na formação do professor [...] tecnologias da informação [...] § 3º O estágio curricular supervisionado [...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

início da formação. Percebemos, a partir desse artigo, a intenção de postular um tempo maior para os aspectos teóricos da formação docente, reforçando os conteúdos de natureza científico-cultural. No entanto, acreditamos que, pode, por outro lado, poderá promover uma maior dedicação às atividades práticas sem se preocupar com a relação dialética entre teoria e prática.

Ao discutirmos sobre a prática docente, a consideramos uma atividade complexa, pluridimensional e contextualizada. Guimarães (2010, p. 400) nos faz refletir sobre o complexo exercício da prática: as ações docentes vão além daquilo que está proposto em currículos, livros e materiais didáticos. Elas ultrapassam os limites da escola, pois fazem parte de uma perspectiva sócio-histórica-cultural, na qual “formadores e formandos (re)constroem saberes e práticas escolares nos diversos espaços educativos e culturais, como a escola de educação básica e as universidades.”

Em relação à organização da instituição para a formação de professores, tendo em vista o desenvolvimento das competências elencadas anteriormente. O artigo 7º da Resolução CNE/CP 1/2002, estabelece que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores

que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 4).

Percebemos, a partir desse artigo, que se nos preocuparmos apenas com as questões relacionadas ao currículo da formação docente não é suficiente. É preciso nos atentarmos para a oferta de infraestrutura adequada, a organização dos estudos e do trabalho dos professores nas IEs, bem como ao trabalho profissional realizado pelos formadores. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.75),

Uma das questões estratégicas na implementação da UAB foi a definição de diretrizes para a seleção de polos de apoio presencial. Esses devem possuir infraestrutura adequada [...] e obedecer a uma distribuição geográfica equilibrada, adotando, como elemento norteador, a divisão territorial do Brasil, realizada pelo IBGE.

O artigo 9º da Resolução CNR/CP 1/2002 traz, em seu texto, os requisitos para a efetivação dessa infraestrutura:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Diante do que foi exposto sobre as DCNs para a formação de professores, destacamos as implicações delas no processo curricular, no qual o profissional docente estabelece relações com os processos educativos e o mundo. A ausência dessa relação, denota certa visão sócio-histórica-cultural dos professores formadores, com impactos no processo educativo, principalmente na implantação e execução de propostas inovadoras no âmbito dos Cursos.

3.2.2 As DCNs para a Formação de Professores de História

Com a implantação e aprovação da LDB 9.394/96, novas dimensões emergem no debate acerca da teoria, da prática e da política de formação de professores. No período de 1995 a 1998, no Governo de Fernando Henrique

Cardoso, várias reformas aconteceram, principalmente, nos cursos superiores de Graduação. Em abril de 2001, a Câmara Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. (GUIMARÃES; COUTO, 2008).

O documento elaborado – Parecer CNE/CSD 492/2001 - apresentava as diretrizes inseridas em oito dimensões: i) o perfil dos formandos, ii) as competências e habilidades a serem alcançadas, iii) a estruturação dos cursos, iv) os conteúdos curriculares, v) a duração mínima dos cursos, vi) os estágios e atividades complementares, vii) a formação continuada, viii) a avaliação institucional.

No que diz respeito ao perfil do formando, o texto enfatizava apenas a formação de um profissional para o exercício da pesquisa, exercendo o ofício de historiador, ou seja, as diretrizes postulavam que a formação do profissional de História se fundamentasse no exercício da pesquisa. (BRASIL, 2001). Entretanto, esse documento, das DCNs, não mencionava as diretrizes para a formação do profissional docente. Nem sequer citava a palavra “professor”. (GUIMARÃES, 2009).

Esse parecer apresentava a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, tanto que, no perfil dos formandos, apresentava:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do Patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

Corroboramos com a autora (2009, p.2) quando ela afirma que:

Analisando, retrospectivamente, podemos afirmar que esta configuração é fruto do modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizado nos Cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, instituídos no Brasil durante a Ditadura Militar, no interior do projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de (des)qualificação dos professores de História. Trata-se de um projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do Regime Militar.

Em relação à estrutura do curso, para solucionar a dicotomia que existia, citada anteriormente, é importante registrar durante as 3 últimas décadas do século XX, prevaleceu a estrutura curricular que combinava as Licenciaturas de um lado (Curtas e Plenas), com o domínio dos conhecimentos específicos, preparação para o ensino e conhecimentos práticos cujos egressos ocupavam o setor educacional. E, de outro lado, a presença do Bacharelado, cujos egressos orientavam suas carreiras para os programas de Pós-graduação, para exercício da pesquisa. (GUIMARÃES, 2009).

Sabemos que o Brasil ainda necessita incrementar a formação de professores. No tempo presente, a situação da formação de professores, em nosso país, está em construção. Ainda continuamos, vivenciando resquícios da estrutura chamada '3+1', ou seja, os 3 anos iniciais direcionados para uma formação específica às diversas disciplinas, responsáveis por transmitir os conhecimentos de História, no caso e, apenas 1 ano para o conhecimento da parte da instrumentalização da profissão, as disciplinas pedagógicas aplicadas aos conhecimentos da Prática de Ensino. (GATTI, 2010). A dicotomia teoria-prática insiste em permanecer, apesar dos esforços empreendidos.

Não podemos ser pessimistas, nem tampouco acreditar e reconhecer que algumas mudanças estão acontecendo em várias instituições de ensino, seja para inovar em alguns processos educacionais ou devido às exigências do MEC ante às instituições; como, por exemplo, as DCNs para a formação de professores para a educação básica, representada pela Resolução CNE/CP 1/2002. Sobre estas dificuldades dialogamos com Shon (1995, p. 91):

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

No que diz respeito aos estágios e atividades complementares, a diretriz postula apenas 1 ano para conhecer a parte da instrumentalização da profissão, em atividades compartilhadas com a Prática de Ensino. Segundo Gatti et al (2010), geralmente os estágios integrados às disciplinas possuem diversas imprecisões: os

projetos não fazem detalhamento de como será realizada esta atividade, as supervisões são precárias e a maior parte dos estágios acontecem sob a forma de observações nas escolas.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, o Parecer CNE/CSD 492/2001 apresenta:

- conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço-temporais, preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento;
- conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nela atuam..;
- conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais de profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico etc., necessariamente acompanhadas de estágio. (BRASIL, 2001, p.8).

Percebemos nesta descrição dos conteúdos, a separação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, sem ou quase nenhuma articulação entre as áreas. A partir dessa constatação afirmamos que os cursos atribuem ao aluno licenciado o título de historiador, indo além do exercício de professor, configurando a ideia do bacharelado. Para Guimarães (2010, p. 10), o texto do parecer “ao reafirmar um paradigma conservador, propõe uma perspectiva inadequada ao momento histórico ao ignorar, como sustenta Morin que os problemas são, cada vez mais, multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.”

Em relação às competências e habilidades, o Parecer CNE/CSD 492/2001 apresenta a divisão entre as competências gerais e específicas:

A) Gerais:

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;

- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em Órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura:

- a. domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Esta divisão, mais uma vez, reforça a separação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos necessários à formação do professor de História. As competências postuladas nos remetem ao ofício do historiador, capaz de atuar no espaço-tempo da educação básica e ao exercício da função docente, ao indicar as competências específicas para a licenciatura em História. As dicotomias existentes nas DCNs – licenciatura X bacharelado, pesquisa X ensino, professor X historiador leva a outros caminhos. Conceber a atuação no mercado de trabalho, tendo em vista o domínio, o conhecimento, a problematização e o desenvolvimento de pesquisa, não basta. É preciso ir além disso – é preciso valorizar os saberes profissionais. (GUIMARÃES, 2010).

Para que estas competências e habilidades sejam alcançadas, é fundamental que as IEs assegurem a plena formação do aluno. Para isso, é necessário que o PPP dos cursos de História apresente os critérios para as atividades acadêmicas regulares e complementares como estágios, cursos de extensão, seminários, eventos científicos; disciplinas obrigatórias e eletivas e organização curricular – tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Portanto, para as atividades de prática de ensino, é imprescindível que o PPP apresente a articulação da prática pedagógica aos conteúdos específicos da área trabalhados sistematicamente em todo o curso.

3.2.3 Diretrizes do Referencial de Qualidade do MEC para a EAD

Em 2007, o MEC implementou o Referencial de Qualidade para EAD com os princípios, as diretrizes e os critérios para as IEs que ofertavam cursos a distância. Esse referencial serve de um norteador para subsidiar os parâmetros legais diante dos contextos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos ofertados em EAD por todo o País. Por apresentar essa parametrização no processo de ensino e aprendizagem em EAD, serve de instrumento que visa coibir a precarização da educação superior e/ou a oferta indiscriminada de cursos sem qualidade. (MEC, 2007).

O Referencial de Qualidade não só traz orientações para o Ensino Superior como também serve de reflexão para os demais níveis educacionais que ofertam cursos a distância. As reflexões contempladas no Referencial relacionam-se à educação, escola, currículo, professor, aluno, gestão escolar, avaliação e outros. Destacamos desse documento como importante para a consolidação da oferta de cursos em EAD por todo o Brasil, em múltiplos programas educacionais existentes.

Em um único artigo da LDB, artigo 80, abrem-se as portas para estabelecimento da EAD no cenário educacional. Esse artigo traz a possibilidade de uso da modalidade de educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino, desde que as IEs sejam credenciadas. A regulamentação desse artigo aconteceu após nove anos, pelo Decreto 5.622⁵⁵, de dezembro de 2005, como instrumento legal que visa a qualidade em relação ao credenciamento das IEs, supervisão e avaliação, em consonância com os parâmetros do MEC.

Nesse decreto, que teve ênfase maior no Ensino Superior, a EAD é caracterizada

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1).

⁵⁵ É importante ressaltar os Decretos 2.494/98 e 2.561/98, revogados pelo Decreto 5.622/05, que, quando foram promulgados, não contemplavam a EAD no cenário das TICs que possibilitava o alcance a milhares de pessoas simultaneamente. Em 1998, a internet ainda não revelava o seu poder de transformação da comunicação.

Esse documento, o Decreto 5.622/2005, estabeleceu parâmetros de garantia de qualidade em relação ao credenciamento da instituição, supervisão, acompanhamento e avaliação dos padrões de qualidade postulados pelo MEC. Os tópicos mais relevantes desse Decreto são:

- a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância. (BRASIL, 2007, p. 5).

A partir do reconhecimento de todos esses aspectos, o Referencial de Qualidade foi concebido respeitando a diversidade de projetos e programas educacionais existentes, os quais apresentam diferentes cenários e múltiplas combinações de recursos educacionais, tecnológicos e linguagens. Entretanto, compreender a “educação” é o ponto crucial para a consolidação do modo de organização, que é a própria modalidade a distância.

Para isso, os PPPs, de cada instituição, devem contemplar, os seguintes tópicos, tendo em vista, a qualidade de todo o processo de ensino e aprendizagem em EAD:

- a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- b) sistemas de comunicação;
- c) material didático;
- d) avaliação;
- e) equipe multidisciplinar;
- f) infra-estrutura de apoio;
- g) gestão Acadêmico-Administrativa;

h) sustentabilidade financeira.

Para facilitar nossa análise e discussão de item do Referencial de Qualidade, optamos por agrupá-los em categorias afins, conforme apresentada por Campos (2013, p. 4): (Quadro 9).

Quadro 9 – Categorias de análise dos Referenciais de Qualidade do MEC para EAD

Categorias	Itens do Referencial agrupados
Aspectos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de educação e currículo; • Sistemas de comunicação; • Material didático; • Avaliação
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe multidisciplinar
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura de apoio; • Gestão acadêmico administrativa; • Sustentabilidade financeira

Fonte – adaptado de Campos (2013)

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, o foco é a concepção de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil de aluno que queremos formar. Esses aspectos devem compor o Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação. A partir dessas concepções, é possível desenhar os processos de produção do material didático, tutoria, comunicação e avaliação.

A EAD, nesse horizonte, se desenvolveu como uma resposta a um acúmulo de demandas educacionais: alfabetização, incorporação cada vez mais precoce ao mundo do trabalho, populações isoladas dos centros urbanos ou impossibilidade de ter acesso, por diversos motivos, às formas convencionais de ensino. (LITWIN, 2001). Para Vianney, Barcia e Luz (2006), esse desenvolvimento tende tornar a EAD mais presente nos sistemas de educativos, não só para cumprir demandas, mas também para estabelecer-se como uma estratégia, uma filosofia para a formação continuada, em todas as áreas do conhecimento. Fica evidente a importância da “educação superior ser baseada em um projeto pedagógico, numa organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre: *conteúdos-metodologias-diálogo do estudante* consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento historicamente acumulado.” (MEC, 2007).

Esse desenvolvimento da EAD, associado às proposições de estruturas curriculares inovadoras, apoia-se numa filosofia de aprendizagem que oportunize aos alunos a efetiva interação no processo de ensino e aprendizagem. O princípio dessa interação é garantido pelas TICs que permitem a interatividade entre professores, tutores e alunos e a criação de projetos compartilhados e colaborativos, tendo o estudante como centro do processo educacional. (MORAN, 2004).

A *comunicação* entre os envolvidos no processo educativo precisa permitir ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo.

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. (MEC, 2007, p. 11).

O atendimento a essas exigências é um dilema a ser enfrentado, pois algumas instituições educacionais se preparam para isso; porém outras permaneceram nos paradigmas antigos. Sabemos o que temos pela frente – enfrentar a diversidade de paradigmas que está posta em relação às escolas e Universidades: avanço X tradicionalismo, propostas conservadoras X tecnologias de ponta, propostas massificadoras X propostas inovadoras. Cabe à instituição definir, no PPP de cada curso, as vias efetivas de comunicação e diálogo entre os envolvidos no processo educacional, garantindo a qualidade desse processo.

Em consonância com o PPP, o material didático deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo ao desenho do curso planejado. A preparação de materiais para a EAD pode ser realizada de diferentes modos que se caracterizam pelo modelo de comunicação adotado, pela concepção de aprendizagem e de ensino que lhe dá direção e sentido, pela forma de estruturá-la e de avaliar seus resultados, bem como pelas escolhas feitas em termos de sua identidade visual, apresentação física e formatação.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros. (MEC, 2007, p. 13).

Desse modo o *material* deve apresentar orientações em um Guia, destinado aos alunos, que contemple informações sobre: características da educação a distância; direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas durante o curso; grade curricular e ementas; materiais que serão utilizados pelos alunos, inclusive a articulação entre as TICs; formas de interação com professores, tutores e colegas; sistema de acompanhamento e avaliação.

Em relação ao conteúdo, a produção do *material didático*, impresso ou *online*, envolve um conjunto de diretrizes técnicas e pedagógicas a serem consideradas e respeitadas, como: conhecer as características do educando que utilizará o material; a qualidade da linguagem adotada no material; a relevância do conteúdo tratado; o caráter de parceria entre os especialistas; a inclusão de perguntas e atividades diversificadas e o respeito à autoria. (FERNANDEZ, 2009).

Em relação à *avaliação*, o Referencial de Qualidade apresenta duas dimensões que devem ser contempladas no projeto de EAD das instituições: a dimensão voltada ao processo de aprendizagem e a dimensão relativa à avaliação institucional. A *avaliação da aprendizagem* é um processo no qual o aluno desenvolve graus complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, que o levem à construção do conhecimento. Essa avaliação pode acontecer em momentos a distância e nos encontros presenciais, em cumprimento ao disposto no Decreto 5.622/2005, que estabelece a obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. A *avaliação institucional* é um processo permanente e subsidia os sistemas de gestão e pedagógico, tendo em vista a qualidade de todo o processo educacional sob a supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nessa avaliação

institucional, participam: alunos, professores, tutores e quadro técnico-administrativo. (MEC, 2007).

No que diz respeito aos recursos humanos, referimo-nos à equipe multidisciplinar que inclui os professores, os tutores e o pessoal técnico-administrativo. Na EAD, o processo pedagógico é mais complexo, pois saiu do espaço físico da sala de aula e adentrou muitos espaços presenciais e virtuais, alterando a figura e o papel do *professor*, de centro da informação para mediador, facilitador, gestor, mobilizador. Segundo os Referenciais de Qualidade, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MEC, 2007, p. 20).

A complexidade do trabalho do *professor* é delineada nas diretrizes desse Referencial. As exigências descritas anteriormente, agregadas às inovações tecnológicas e às demandas sociais do século XXI, fazem-nos refletir sobre o papel do professor nesta modalidade, no qual é chamado a desempenhar múltiplas funções, muitas vezes, sem estar capacitado para tal. Na EAD, o professor deixa de ser uma entidade individual e se transforma numa entidade coletiva, tornando-se parceiro dos alunos no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, torna-se fundamental uma redefinição da formação de professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea. (BELLONI, 2009).

O tutor, segundo os Referenciais de Qualidade, compõe um quadro diferenciado, cujas atividades, desenvolvidas a distância e/ou presencialmente, devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Esse documento do MEC traz duas dimensões para o exercício de tutor: a tutoria a

distância e a presencial. Na tutoria a distância, o profissional esclarece dúvidas, promove espaços de construção coletiva do conhecimento, seleciona material de apoio para os conteúdos, participa dos processos de avaliação. A tutoria presencial é exercida em horários pré-estabelecidos e as atividades estão relacionadas ao conhecimento do PPP e do material didático, esclarecimento de dúvidas de conteúdos específicos e participação nos momentos presenciais obrigatórios (avaliações, aulas práticas, estágios). (MEC, 2007).

Sabemos da polêmica que envolve a concepção, a função e a forma de tratamento do professor e do tutor. É difícil identificar: 'Quem é o professor em EAD?' 'Quem é o tutor em EAD? E o professor-tutor? São questões polêmicas que nos fazem refletir sobre a formação do profissional da educação. São questões que instauram tensões e diferenciações entre ambos, apesar de os dois estarem direcionados na orientação aos alunos. O não reconhecimento do tutor como professor se inicia na contratação: em geral são bolsistas, muitas vezes, sem registro em carteira; não fazem concurso público e não gozam da estabilidade de servidor (como é o caso da UAB); são marginalizados em relação ao domínio do conhecimento; geralmente executam apenas atividades técnicas e administrativas; executa tarefas impostas pelos professores e instituição e diversos outros aspectos.

Entretanto, concebemos esse profissional em outra dinâmica, ou seja, o tutor, a nosso ver encontra-se num estágio inicial da docência. Tornar-se professor, assim como tornar-se tutor, implica um processo de formação com experiências significativas e singulares em cada fase. Apesar de desenvolver atividades educativas, pedagógicas o tutor tem um papel específico de orientação das aprendizagens. Nem sempre o tutor segue a carreira de professor.

Para complementar a análise dos sujeitos formadores nos Cursos de EAD, registramos o papel do corpo técnico-administrativo que tem por função oferecer apoio para a realização dos cursos, auxiliando a equipe docente e a gestão do curso nas atividades em todos os polos. Essa equipe desempenha atividades administrativas e tecnológicas com responsabilidade para cuidar dos polos de apoio presencial, nos laboratórios, biblioteca, secretaria administrativa, certificações dos alunos e diversas outras funções.

No que diz respeito à infraestrutura, o Referencial de Qualidade se refere à infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. A Infraestrutura de Apoio dos cursos a distância mobiliza recursos

humanos, educacionais e tecnológicos. A instituição não deve se eximir de oferecer centros de documentação e informação para prover suporte a todos os envolvidos no processo educativo. A gestão acadêmica deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, o suporte acadêmico deve ser ofertado para os alunos da modalidade presencial e a distância, nas mesmas condições. A sustentabilidade financeira, diz respeito ao planejamento financeiro que garanta a continuidade do investimento inerente a um curso superior. A elaboração de uma planilha de custos em consonância com o projeto político-pedagógico é fundamental para o alcance da sustentabilidade financeira. (MEC, 2007).

Segundo esse Referencial de qualidade, “um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão”. (BRASIL, 2007, p. 7).

Segundo Sanchez (2008), o Referencial de Qualidade para EAD é um documento que subsidia os atos legais do poder público, apesar de ainda não ter a força da lei. Entretanto, fundamenta todo o esforço de regulamentação de parâmetros de qualidade propostos pelo MEC. Acreditamos que um grande aspecto que o solidifica relaciona-se à questão da relação professor-aluno, os quais não possuem contato presencial diário. Aliada à essa relação, temos a utilização das TICs que possibilitam a aprendizagem, pois trazem a conexão entre professor e aluno, de forma similar ao ensino presencial. Portanto, a partir da análise das políticas de formação, dos marcos jurídicos, das diretrizes e referenciais que alicerçam o desenvolvimento de cursos de formação de professores, no caso de História, na modalidade EAD, focalizaremos o nosso olhar para os casos específicos, ou seja, os cursos de licenciatura ofertados pela UNIMONTES e UNIUBE.

4 CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA A DISTÂNCIA: dois projetos...um caso

Este capítulo trata da caracterização e análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de História a distância de duas instituições mineiras e aborda a discussão da consonância desses projetos com as Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica do MEC, com as Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História e com os referenciais de qualidade do MEC, para cursos de licenciatura a distância. Na análise dialogamos com os seguintes autores e obras: André (2001), Veiga (1991, 2001, 2010, 2013), Vasconcelos (1995), Leis e decretos diversos voltados para a temática.

É recorrente no meio educacional que um projeto político-pedagógico, comprometido com as necessidades culturais e sociais da população, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, e para formar indivíduos para o exercício da cidadania e do trabalho, capazes de construir conhecimentos diversos e se desenvolverem pessoal e socialmente. Nessa perspectiva, procuramos evidenciar se os projetos políticos-pedagógicos das instituições mineiras investigadas estavam fundamentados nas diretrizes gerais emanadas do Estado Brasileiro.

Acreditamos que a Universidade deve ser pensada como um espaço de possibilidades e norteada por princípios democráticos, inclusivos e transformadores, pois lida, diariamente, com desafios externos de ordem social, econômica-cultural, científica e tecnológica e com desafios internos relacionados ao desenvolvimento do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. A Universidade, por ser uma instituição que atua de modo sistemático e institucionalizado, se desenvolve, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos determinados.

Nesse movimento dinâmico, a nosso ver, é importante que a IES busque a qualidade desse processo, sempre refletindo sobre a sua articulação com as políticas públicas e pressupostos que fundamentam a construção do PPP. Assim, é necessário que ela desempenhe um novo papel preparando os educandos para

serem críticos, conscientes de sua atuação na sociedade e utilizem o conhecimento científico, construído por eles, como ponto de partida para a resolução das situações desafiadoras do cotidiano. (VEIGA, 2010).

Para o desenvolvimento social e cultural do educando, a Universidade carece desenvolver uma proposta pedagógica que, além de sistematizar esse objetivo, consolide-se por meio da construção de um PPP que leve à formação crítica e consciente do mesmo.

Segundo Souza (2004, p. 224),

a construção do projeto político pedagógico quando perpassada pela reflexão crítica, qualifica os atores sociais que o concebem, executam e avaliam como produtores de uma escola que pode orientar suas práticas para a transformação social. Os alunos tecem uma rede de relações que, perpassadas simultaneamente por diálogos e conflitos, ressignificam a identidade da escola.

Percebemos que o projeto, ao ser visto como um plano global da instituição pressupõe a elaboração de seu planejamento, de ações concretas, voltadas para a realização prática daquilo que foi projetado. No sentido etimológico o PPP vem de diversas origens e é considerado como fruto de um trabalho coletivo. Para Vasconcelos (1995), é um instrumento que lida com os desafios enfrentados pela escola, de modo sistematizado e participativo. André (2001) afirma que o PPP é um instrumento de ação coletiva, que atende às necessidades nacionais da Educação, da instituição escolar e dos alunos. Enyg (2002) o traduz como uma intencionalidade educativa, formativa, assim como fundamentada e sistematizada na finalidade da escola para com a formação da cidadania e do cidadão e Veiga (2002) reconhece o PPP como uma ação intencional e política com um compromisso coletivo, tendo em vista a definição das ações educativas e das características necessárias à escola. Projeto, do latim *projectus*, implica uma ação de lançar para a frente e, ao sofrer as adjetivações com os termos “político” e “pedagógico” vincula-se à comunidade de indivíduos e à “condução do educando” para a sistematização da ação educativa. (VEIGA; ARAUJO, 2012).

Assim, consideramos que o PPP vai além do conjunto de documentos relativos à realidade da instituição. É um projeto político, construído coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que o transformam em ações condizentes com o presente tendo em vista um futuro promissor para

todos. Segundo Veiga (2002, p.12), “lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever o futuro diferente do presente.” Essa preocupação de viver o presente, tendo em vista o futuro, possibilita a construção de um projeto consistente.

Ao projetar, lançamos adiante de algo que temos como real, buscando o possível, o ideal. O resultado ideal é um reflexo da consciência e dos atos desse processo se articulam no tempo. O resultado se adequa, intencionalmente, ao ideal, ocorre um compromisso, uma articulação entre os interesses pessoais e coletivos. A intervenção que se faz no presente, com vistas ao futuro, expressa a memória do passado, dos estados de consciência e da escola que tivemos. Essa relação do PPP com o passado apresenta um contexto histórico e cultural de construção de “uma consciência real das realizações e dos obstáculos contemplados concretamente”. (VEIGA; ARAUJO, 2007, p. 31). Assim, o PPP não é uma negação do passado, nem do presente ou ainda do futuro. É uma compreensão de cada dimensão sempre com o anseio de tornar o futuro presente, pois o futuro está no processo presentemente desenvolvido. É um instrumento de operacionalização das DCNs e expressa a qualidade social, e a visão democrática da instituição, que o articula, no contexto em que se insere, com os planos nacionais, federais e municipais de educação.

Para o conhecimento detalhado do objeto de estudo, nos dois projetos selecionados, optamos pela pesquisa documental tendo como material de análise os projetos pedagógicos das duas instituições. A análise do PPP da Uniube refere-se à versão do ano de 2012, após os ajustes realizados a partir do Termo de Saneamento do MEC, em 2009. A análise do PPP da Unimontes refere-se à versão do ano de 2008.

A justificativa pela pesquisa documental decorre do caminho traçado na metodologia da pesquisa, a partir da problematização da investigação. Ao problematizar sobre a formação do professor de História em cursos a distância, as questões que nortearam a pesquisa foram direcionadas ao estudo e discussão do PPP, tendo em vista a reflexão sobre: a concepção de educação, as DCNs para a formação de professores de História, os referenciais de qualidade do MEC para a EAD, os saberes destes na formação dos professores de História.

Consideramos o PPP um documento⁵⁶ que nos permite a compreensão contextualizada das propostas dos cursos. Cellard (2010, p.296), afirma que o documento escrito é uma fonte preciosa para o pesquisador na área de Ciências Sociais e “permanece com o único testemunho das atividades educativas que ocorreram num passado recente, pois tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou fonte”.

A análise preliminar dos PPP das duas instituições terá como referencial a proposta de Cellard (2010), aplicada em cinco dimensões: contexto, autores, interesses e confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e a lógica do texto.

Após essa interpretação inicial, apresentamos a análise propriamente dita dos dados, na qual recorreremos à metodologia de análise de conteúdo dos documentos. (LUKDKE; ANDRÉ, 2013). Essa estratégia nos possibilita fazer inferências válidas, aplicadas ao contexto analisado, ou a análise de mensagens simbólicas através de palavras, sentenças, de acordo com a estrutura lógica do texto. Dos dois tipos existentes de análise de conteúdo – registro e contexto – optamos por utilizar a unidade de contexto⁵⁷.

Segundo Ludke e André (2013), a análise de registro é voltada para os segmentos específicos do conteúdo, verificando a frequência de uma palavra, um tema, ou uma expressão dentro de um texto. A análise de conteúdo do contexto explora o documento em que uma unidade ocorre e não apenas sua frequência; daí a justificativa de nossa opção. Para a análise de conteúdo do contexto, delineamos os eixos de análise que são os elementos-chave. E, no interior desses eixos, escolhemos os temas centrais do PPP que foram discutidos, constituindo as unidades de análise.

Para o delineamento dos eixos, partimos do referencial teórico de Veiga (2010), sobre a construção do PPP. Para a autora, a construção do PPP envolve sete elementos básicos: finalidades da instituição, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, o processo de decisão, as relações trabalho e a avaliação.

⁵⁶ Documento que não passou por nenhum tratamento científico, sendo considerado uma fonte primária, aspectos característicos de uma pesquisa documental. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

⁵⁷ Para a discussão dos Projetos político-pedagógicos das duas instituições, decidimos pela análise de conteúdo por acreditar que permite ir além dos significados, ir além da leitura simples do real (é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. (FERREIRA, 2000, p.13)

No esforço analítico de avaliar o PPP, delineamos os eixos, temas e unidades de análise conforme apresentado a seguir.

Eixo 1- Finalidades da instituição

Tema 1 – Finalidade cultural política, social, humanista e profissional

Tema 2 – Fundamentos básicos, filosóficos e epistemológicos

- Princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

Tema 3 - Fundamentos legais.

- EAD na instituição

Eixo 2 - Estrutura organizacional

Tema 1 - Estrutura Administrativa

- Locação
- Recursos humanos
- Recursos físicos
- Recursos financeiros

Tema 2 - Estrutura pedagógica

- Gestão – interações políticas
- Recursos humanos - organograma da constituição e lógica interna

Eixo 3 - Currículo

Tema 1 - Organização do conhecimento escolar

- Organização curricular e eixos integradores
- Estrutura curricular

Eixo 4 - O tempo escolar

Tema 1 - A organização do tempo escolar

Eixo 5 - O processo de decisão

Tema 1 - O planejamento participativo

- Atividades científico-culturais
- Mecanismos institucionais para a participação de todos em atividades científico-culturais

Tema 2 - Gestão da escola

Eixo 6 - As relações de trabalho

Tema 1 - Condições das relações de trabalho

- Trabalho docente: professor responsável, tutor presencial e tutor a distância
- Comunicação entre os envolvidos
- Dinâmica da sala de aula: encontros, tutoria.

Eixo 7 - A avaliação

Tema 1 - Avaliação do trabalho pedagógico

- Planejamento do ensino

Tema 2 - Avaliação do processo de aprendizagem.

Para a análise da Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em História a distância – Unimontes - partimos do referencial proposto por Gatti e Barreto (2009) e das categorias e subcategorias criadas pelas autoras em pesquisa realizada, no ano de 2008, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, relacionadas à “*Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*”. Justificamos a escolha por estas categorias pelo fato de o curso de Licenciatura em História/EAD Unimontes abordar os conteúdos como disciplinas isoladas.

- Categoria 1 - Fundamentos teóricos da educação
- Categoria 2 - Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais
- Categoria 3 - Conhecimentos sobre a formação profissional específica
- Categoria 4 - Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos
- Categoria 5 - Outros saberes
- Categoria 6 - Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)
- Categoria 7 - Atividades complementares

A análise e o estudo da carga horária das disciplinas que compõem a Estrutura Curricular dos cursos nos permitem evidenciar com mais clareza o que

vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior investigadas. (GATTI; BARRETO, 2009).

A seguir, iniciamos a análise dos PPPs dos cursos de Licenciatura em História/Unimontes, História/Uniube, apresentando para cada curso: análise preliminar de cada documento (PPP), análise da construção do PPP com base nos eixos e temas apresentados, anteriormente, e a análise da Estrutura Curricular desses cursos, componente do PPP, a partir das categorias, também expostas anteriormente.

4.1 O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História/Unimontes

4.1.1 Análise preliminar do documento

4.1.1.1 Contexto

A Unimontes implantou o Programa de Interiorização e Desenvolvimento do Ensino Superior com o principal objetivo de democratizar o acesso à educação superior pública e de qualidade. Para isso implantou seu programa de EAD por meio da UAB, que se tornou uma possibilidade efetiva para vencer distâncias, sem causar maiores dificuldades ou isolar aqueles que, realmente, desejavam realizar-se intelectual e/ou profissionalmente, para o exercício da cidadania.

A prioridade foi os cursos de licenciatura para formação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa ação política do MEC, através de sua SEED, com o apoio da CAPES, assegurou a continuidade da política institucional da Unimontes, desde o ano de 1996, com objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos de licenciatura no território de Minas Gerais. (PPP UNIMONTES, 2008). O conhecimento do contexto, segundo Cellard (2010), é a condição inicial para o processo de investigação e análise do *corpus*.

4.1.1.2 Autores

O PPP de História/EAD da Unimontes foi elaborado pela gestora do curso e toda a equipe pedagógica. A gestora é Mestre em História pela UFMG e graduada em História pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. É professora efetiva

da instituição e tem experiência na área de História, com ênfase em História Social e da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Brasil Império, escravidão e relações sociais no século XIX, História social, cotidiano, memória, documentos históricos e preservação documental, gestão de documentos históricos.

O PPP chegou às mãos da pesquisadora por intermédio da coordenadora do CEAD/Unimontes, via *e-mail* institucional. Destacamos a confiabilidade desse documento, sob a justificativa do envio e do recebimento do mesmo, utilizando e-mails institucionais. Os *e-mails* institucionais são administrados pelo Departamento de Tecnologia de cada instituição, que possuem, em rede, os mecanismos de segurança para envio e recebimento de mensagens via *e-mail*.

A confiabilidade do documento também pode ser justificada mediante os diálogos que a gestora do curso, coordenador do CEAD e coordenadora da UAB/Unimontes firmaram com a pesquisadora por meio dos vários *e-mails* trocados. Corroboramos com Cellard (2010) quando afirma que a identidade do autor do documento auxilia na credibilidade do texto, na interpretação dos fatos e dos acontecimentos.

4.1.1.3 Interesses e confiabilidade do texto

O PPP foi chancelado pela Pró-Reitoria de Ensino, pelos coordenadores do Ensino Superior, Instituto de Educação e Curso de História/Licenciatura e pelo Diretor do Centro de Ciências Humanas. Afirmamos que é um documento confiável e autêntico, que traz informações sobre as circunstâncias institucionais, políticas e tecnológicas em que foi criado.

Nesse documento, destacamos a presença: do Decreto institucional; da portaria de Reconhecimento da Unimontes no MEC; do Credenciamento da instituição para oferta de cursos; do Credenciamento para a EAD, pela Portaria MEC 1065/06, publicada D.O.U, do dia 25/05/06; da aprovação do Regulamento da EAD no âmbito da Unimontes. (PPP UNIMONTES, 2008).

4.1.1.4 Natureza do texto

O PPP de História/EAD foi concebido na perspectiva da sociedade, da educação e de uma instituição do Norte de Minas Gerais, que aponta um sentido específico para um compromisso estabelecido, coletivamente, com os educadores da região. Ao ser delineado e concebido por todos os envolvidos, constituiu-se como processo que articula o conhecimento visando a formação de cidadãos críticos.

Nesse contexto, é que o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História, como instrumento gerencial, afinado com contexto, para que a Instituição pudesse responder às mudanças que se operam na sociedade brasileira. Repensar o fazer institucional à luz de uma nova visão de futuro tornou-se imperativo para colocar o Curso de História, e a própria Universidade, numa posição de vanguarda, para a formação (pela via da educação e disseminação de conhecimento) de docentes aptos a bem atuarem na sociedade contemporânea. (PPP, 2008).

4.1.1.5 Conceitos-chaves e a lógica do texto

A estrutura do PPP DE História/EAD contempla palavras-chave e evidencia um encadeamento lógico entre os tópicos discutidos. O documento apresenta na parte introdutória: a missão e os objetivos da instituição, as competências e os princípios. O texto segue com uma apresentação feita pela Pró-reitora de Ensino e, a partir desse tópico, inicia-se o texto do PPP propriamente dito. A ordem dos tópicos contempla: os dados da instituição; a identificação do curso; a apresentação e os objetivos do curso; o perfil do egresso; os fundamentos básicos, filosóficos, epistemológicos e legais; a metodologia do curso; a organização e a estrutura curricular; os ementários e o referencial básico; o sistema de avaliação; a descrição dos recursos humanos e, ao final, as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

4.1.2 Análise de Conteúdo - Unidades de Análise

4.1.2.1 Finalidades da instituição

Como toda Universidade, a Unimontes evidencia seu caráter de universalidade e tem por finalidade o desenvolvimento econômico e cultural não só de sua região, como também de outros Estados e do País. A produção do conhecimento e sua difusão, o desenvolvimento da pesquisa em instituições de ensino e em Órgãos de preservação de documentos, o desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural são os grandes desafios para a inserção do aluno no mercado de trabalho, na vida profissional.

A Universidade, no curso de História/EAD, adota a concepção de estágio como uma dimensão do conhecimento que está presente nos estudos, nos momentos de reflexão sobre a atividade docente e nas atividades profissionais propriamente ditas.

Associados à metodologia de aprendizagem dos diferentes conteúdos e à relação que esses devem ter com o processo de estágio e com a produção de conhecimento, os acadêmicos estagiários deverão também reconhecer a necessidade do ensino voltado para a ampliação do universo cultural, a construção da cidadania e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, pautando sua conduta profissional nos critérios humanísticos. Os acadêmicos estagiários compreenderão o estágio como prática profissional, percebendo a relação entre a instituição e o contexto no qual ela se insere através das relações políticas que permeiam esse processo. (PPP UNIMONTES, 2008). Essa dimensão política, segundo Demo (2012), refere-se à “competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”.

O curso de Licenciatura em História a distância, autorizado em 2007, teve as atividades acadêmicas iniciadas em 2008. O objetivo geral do Curso é

a formação de Licenciados em História em dois grandes eixos indissociáveis: o ensino e a pesquisa. Intenciona-se oferecer a formação integral para futuros professores do ensino fundamental e médio, bem como proporcionar os instrumentos necessários para que os mesmos transcendam a função de simples veículos de transmissão e sejam capazes de produzir, junto com seus alunos, o conhecimento. Assim considera-se, em primeiro lugar, as áreas de

atuação hoje existente para o profissional da História e, em segundo, a possibilidade de seu retorno à Universidade, seja para obter um novo título na Graduação, seja para ingressar em Cursos de Pós-Graduação. (PPP UNIMONTES, 2008, p. 15).

Como objetivo específico apresenta:

- Capacitar o graduando em História para o exercício da docência no ensino fundamental e médio.
- Possibilitar ao egresso condições de exercer atividades nas áreas de Arquivos, Museus, Institutos de Pesquisa, bem como prestar Assessorias em Empresas Privadas, Editoras e similares.
- Formar o profissional em consonância com os preceitos da cidadania e da ética.
- Desenvolver o interesse pela pesquisa e pela construção do conhecimento.
- Incentivar o permanente aperfeiçoamento didático-pedagógico.
- Capacitar o egresso ao retorno à Universidade para continuar sua formação em Cursos de Especialização e similares.
- Promover a integração entre a Universidade e a comunidade local.
- Estimular a pesquisa e o interesse pela História e cultura do Norte de Minas Gerais. (PPP UNIMONTES, 2008, p. 15).

Em relação aos fundamentos filosóficos e epistemológicos, o PPP inclui a reflexão dos princípios norteadores da busca de uma Universidade democrática, pública e gratuita. Segundo Veiga (2010) os princípios se referem à: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. A relevância desses princípios garante a operacionalização das propostas pedagógicas e estruturas curriculares.

Veiga (2013) nos esclarece sobre a importância do PPP abranger os pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos na construção dos PPP dos cursos. Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como um compromisso político do poder público que forme cidadãos participativos na sociedade. Cabe ao PPP definir que tipo de cidadão quer formar, bem como que tipo de sociedade quer construir. Os pressupostos epistemológicos nos remetem a compreender que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Por sua vez, os pressupostos didático-metodológicos utilizam-se de métodos e técnicas de ensino que oportunizam ao aluno a elaboração crítica dos conteúdos.

os fundamentos sociológicos do projeto pautam-se em uma concepção de formação de professores, como profissionais aptos para atuarem na sociedade contemporânea. Isso garantido via disseminação do conhecimento em sintonia com uma formação que garanta enfrentar a atualidade em uma sociedade em constantes mudanças e regida por um paradigma que tem como elemento central o conhecimento. (MACHADO, 2009, p.58).

Nos aspectos legais, verificamos que o PPP se fundamenta na LDB, Lei 9394/96; no parecer CNE/CP 009/2001, que trata das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (e, posteriormente em sua nova redação do item 3.6 da alínea “c” – Parecer CNE/CP 28/2001); na Resolução CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que abrange a carga horária para os cursos de formação de professores; na Resolução CEE 447/2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de Licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e Resolução CNE/CES nº 13 de 13/03/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História.

4.1.2.2 Estrutura organizacional

Para atender às especificidades e ao próprio funcionamento do curso, a estrutura administrativa, didática e pedagógica foi organizada nos seguintes níveis que funcionam de maneira integrada, mas com funções e responsabilidades específicas:

- a) *Coordenação Geral da UAB na Unimontes* – os integrantes desse nível são nomeados pelo Reitor e compostos pelo coordenador e coordenador Adjunto, que são responsáveis pela articulação, na Unimontes, do ponto de vista acadêmico e da operacionalização dos curso/polos.
- b) *Coordenação do curso* – composta pelo coordenador indicado pelo Colegiado Didático do Curso, que é o responsável pela articulação na IES, do ponto de vista acadêmico e da operacionalização do Curso/Polos.
- c) *Equipe de Produção de Material* - composta por professores conteudistas, Design Instrucional e Revisor da Língua Portuguesa, responsáveis pela elaboração do material didático (impresso, *web* e vídeo) e das avaliações.

- d) *Equipe multidisciplinar* - composta por profissionais: diagramador, *Web Designer*, *Web Development*, responsáveis pela adequação do material didático do Curso às mídias utilizadas (material impresso, web e vídeo).
- e) *Professor Conteudista/formador*⁵⁸ – é responsável pelo planejamento, realização e avaliação da disciplina sob sua responsabilidade.
- f) *Tutores a Distância* – responsáveis em dar assistência aos professores, tutores presenciais e cursistas. Esses profissionais fazem o acompanhamento remoto (telefone, fax, e-mail).
- g) *Tutores presenciais*⁵⁹ – responsáveis por acompanhar e orientar os cursistas no polo de apoio presencial.

Percebemos que o curso de História/EAD da Unimontes proposto no PPP deve se construir, sistematicamente, na articulação entre o cotidiano e a academia, cujo contexto de sala de aula se direciona para o exercício da liberdade da discussão. O PPP concebe a prática didática como um momento de orientação, avaliação e elaboração, construção do conhecimento, acreditando na formação de um “aluno emancipado e que ocupa o seu lugar na História”. (MACHADO, 2009, p. 59).

4.1.2.3 Currículo

O curso de História/EAD possui uma carga horária de 3.920 horas distribuídas para os conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais, Prática de Formação, Estágio Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. A organização curricular apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas que superam a estrutura disciplinar rígida. É composta por

⁵⁸ As atribuições do professor conteudista/formador são: produzir o caderno didático da disciplina e todas as atividades avaliativas que o complementam; ministrar e avaliar a disciplina; planejar as Atividades da Fase Presencial Intensiva; planejar os seminários introdutórios e seminários temáticos; orientar os tutores a distância e presenciais; planejar e orientar as atividades para recuperação da aprendizagem; corrigir as Avaliações de Aprendizagem, Avaliações On-line e Avaliações Presenciais Semestrais, bem como avaliar as participações dos acadêmicos nas atividades virtuais e nos seminários temáticos e responsabilizar-se pelo registro dos resultados, na Secretaria Geral.

⁵⁹ As atribuições dos tutores presenciais são: planejar as atividades para recuperação das atividades; realizar, juntamente com os professores formadores, os seminários introdutórios e seminários temáticos; colaborar com a realização das atividades da Fase Presencial Intensiva; realizar as avaliações presenciais; orientar e acompanhar as atividades de estágio, TCC e AACC.

um Eixo Transversal, por Eixos Integradores e por Núcleos/Dimensões Formadoras. (PPP UNIMONTES, 2008).

A organização curricular vertical evidencia três Núcleos/Dimensões Formadoras do processo educativo, estreitamente relacionados: formação humanista/artística/científica, organização do processo educativo, organização do processo social. A *formação humanista/artística/científica* é concebida, no PPP, por meio da criação e produção crítica do conhecimento humano, objetivando resgatar a produção criativa da ciência, da arte e da cultura como potencial articulador tecnológico e estético na criação de redes de solidariedade intercultural. No PPP, a *organização do processo educativo* considera a construção de domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional como um aspecto fundamental para a compreensão das relações e mediações decorrentes da organização social, permitindo a busca para o desenvolvimento de potencialidades para exercer sua profissão, com vistas a mudanças substanciais na comunidade, na cidade e, conseqüentemente, no país. A organização do processo social relaciona-se à possibilidade de intervenção social, subsidiada pela reflexão que tem, como partida, a prática, buscando desenvolver suas potencialidades para exercer sua profissão. Esses três núcleos/dimensões/formadoras serão trabalhados semestralmente, em cada módulo. O curso é desenvolvido em **08 módulos**, sendo um por semestre. (PPP UNIMONTES, 2008).

A organização curricular horizontal, é articulada por meio de *Eixos integradores*, em cada módulo. Além dos eixos integradores, de cada módulo, há um *Eixo Transversal*, em torno do qual, articulam-se todas as disciplinas do curso. O projeto concebe a atuação do professor como interdisciplinar, ou seja, acredita que o profissional docente deve dominar os conhecimentos, proporcionados pelas diversas disciplinas, para uma intervenção específica na profissão de educar, de ensinar a promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. (ANEXO A).

Ao conhecer a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em História da Unimontes, procedemos a uma análise dessa estrutura, considerando a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar, teoricamente, o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e àquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor. Nossa análise teve como foco a carga horária dessas disciplinas. (Tabela 8).

Tabela 8 – Análise da Estrutura Curricular - Unimontes

Categorias	Sub-categorias	Número compon.	Carga horária h/a	Carga horária h	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	4	300	250	76,92
	Didática geral	1	90	75	23,08
	Subtotal 01	5	390	325	100
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	1	75	62,5	62,5
	Currículo	1	45	37,5	37,5
	Gestão escolar	0	0	0	0
	Ofício docente	0	0	0	0
	Subtotal 02	2	120	100	100
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (Infantil e fundamental)	27	2135	1779	80,41
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	4	480	400	18,08
	Tecnologia	1	40	33,33	1,51
	Subtotal 03	32	2655	2.212,5	100
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	2	150	125	62,5
	EJA	1	90	75	37,5
	Educação infantil	0	0	0	0
	Contextos não-escolares	0	0	0	0
	Subtotal 04	3	240	200	100
Outros saberes		0	0	0	0
Pesquisa e TCC		6	275	229,16	53,4
Atividades Complementares		1	240	200	46,6
Subtotal 05		7	515	429,16	100
Total		49	3920	3.266,67	100

Fonte – PPP Unimontes (2008)

A análise da estrutura curricular, a partir das categorias que foram criadas, refere-se à coluna 05 – Carga horária / h (hora relógio), a qual destacamos:

- a) Na categoria 1 – Fundamentos teóricos da educação – temos que 76,92% da carga horária das disciplinas estão relacionados à subcategoria “*Fundamentos teóricos da educação*”, que compreende a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia Cultural e Geografia, que oferecem base teórica

ao aluno (ANEXO B). Constatamos que 23,08% estão direcionadas à subcategoria de “*Didática Geral*”.

- b) Na categoria 2 – Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – 62,5% da carga horária estão relacionados à subcategoria “*Sistemas Educacionais*”, que compreende a disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio*; 37,5 % da carga horária estão relacionados à subcategoria “*Currículo*”, que se refere à disciplina *Currículo e Diversidade Cultural*. (ANEXO B)
- c) Na categoria 3 – Conhecimentos relativos à formação profissional específica – 80,41% da carga horária referem-se às disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor; 18,08% estão relacionados à subcategoria “*Didáticas Específicas, metodologias e práticas de ensino*”, que compreende as disciplinas de formação prática; 1,51 % refere-se à subcategoria “*Tecnologia*” e refere-se à disciplina: *Tecnologias aplicadas à Educação*. (ANEXO B)
- d) Na categoria 4 – Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino – 62,5 % da carga horária estão relacionados à subcategoria “*Educação Especial*”, que compreende as disciplinas: *Fundamentos e Metodologia da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)* e *Fundamentos e Metodologia da Educação Especial*; 37,5% correspondem à subcategoria “*EJA*” que corresponde a: *Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos*. (ANEXO B).
- e) Nas categorias 6 e 7, obtivemos que: 53,4% da carga horária relaciona-se à subcategoria “*Pesquisa e TCC*”, que compreende as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e elaboração de trabalhos de conclusão de curso, incluindo a orientação; 46,6 % da carga horária relacionam-se à subcategoria “*Atividades Complementares*”, que estão relacionadas às atividades integradoras recomendadas pelas DCNs, Atividades Científico-culturais, Seminários e Estudos independentes.

A análise da *carga horária* apresentada, na Tabela 8, a seguir, do curso de História/EAD Unimontes obedece à Resolução CNE/CP 2/2002, que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária que a licenciatura deve cumprir, de no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas. O curso desta instituição possui

3.266 (três mil duzentas e sessenta seis) horas, com característica fragmentada e conjunto disciplinas dispersas, apesar de estrutura em Três Núcleos Formadores, não conseguimos identificar, em ementas analisadas, as articulações entre os núcleos e disciplinas. No PPP, o único momento que traz uma preocupação com a fragmentação de conteúdos, é no direcionamento ao Estágio Curricular Supervisionado, no qual é proposto aos alunos, superarem esse problema, por meio do redimensionamento do enfoque disciplinar, situando os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos ao elaborarem o planejamento de intervenção e o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

No que diz respeito ao *número de horas de prática* como disciplina, o curso de História/EAD Unimontes cumpre o exigido pela Resolução CNE/CP 2/2002, que normatiza 400 horas de prática; o que corresponde a 14,29% da carga horária total, ao longo de todo o curso. Na estrutura curricular desse curso, verificamos há prática desde o início do curso, totalizando 22,51%.

Em relação ao *Estágio Curricular Supervisionado*, a Resolução CNE/CP 2/2002 exige o cumprimento de 400 horas, correspondendo a 14,29% da carga horária total, a partir do início da segunda metade do curso. Nessa instituição, verificamos a oferta das disciplinas formativas, correspondendo a 22,51% da carga horária total. Gatti e Barreto (2009, p.120) afirmam que “os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização.” Entretanto, no PPP desse curso, apesar de a ementa de estágio estar bem genérica, o documento apresenta, em outro tópico, um detalhamento de todos os aspectos essenciais à certificação dessa atividade.

No que diz respeito às horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, a Resolução CNE/CP 2/2002 normatiza o cumprimento de 1800 horas, correspondendo a 64,29% da carga horária total. Na análise da estrutura curricular, apresentada na Tabela 8, categorias 1 e 3, identificamos que esse curso apresentou 2.537,50 horas, o que corresponde a 67,73% da carga horária total, na oferta de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que englobam: *Fundamentos teóricos da educação e Conhecimentos relativos à formação profissional específica*.

Nesse aspecto, observamos que o curso não apresenta carga horária destinada às didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino. Na tabela 8, apresentada anteriormente, a subcategoria correspondente contempla apenas a carga horária de Estágio Supervisionado. Podemos inferir que o PPP desse curso concebe a Prática articulada apenas, como Estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. Identificamos também uma carga horária pequena, em relação à disciplina de Didática, que tem uma conexão direta com a aprendizagem e o ensino.

Nesse contexto, consideramos fundamental considerar na formação de professores, os saberes pedagógicos advindos das metodologias de ensino e didática. Concordamos com Libâneo (2012, p.3) ao defender que o ensino depende de mediações que

[...] favorecem a apropriação do saber por parte do aluno em relação a diferentes áreas de aprendizado e que o domínio de dispositivos e instrumentos dessa mediação somente pode ser obtido mediante experimentações no contexto da escola e da sala de aula. É com base nesse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares.

Em relação às atividades acadêmico-científico-culturais, a exigência da Resolução é de 200 horas, correspondendo a 7,14% da carga horária total. Nesse item, esse curso também cumpriu o projetado, conforme postulado na norma. Para finalizar nossa análise da Estrutura curricular, destacamos a oferta de disciplinas voltadas para conhecimentos relativos à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologia.

4.1.2.4 O tempo escolar

O curso de História/EAD, com 3.920 horas/aula, prevê o tempo de integralização de, no mínimo, 08 semestres e, no máximo, 10 semestres. Os indicadores do tempo escolar são:

INDICADORES FIXOS

Carga Horária Total:	3.920 h/a = 3.266 horas e 40 minutos
- Atividades Presenciais.....	576 h/a = 480 horas
- Atividades Intermodulares a distância.....	3.104 h/a = 2.586 horas e 40 minutos
- Atividades Acadêmico-Científico Culturais.....	240 h/a = 200 horas

Distribuição da Carga Horária

- Teóricas:.....	2.720 h/a = 2.266 horas e 40 minutos
- Atividades Acadêmico-Científico Culturais:.....	240 h/a = 200 horas
- Prática de Formação:	480 h/a = 400 horas
- Estágio Supervisionado:.....	480 h/a = 400 horas
Carga Horária Total:	3.920 h/a = 3.266 horas e 40 min.

A tutoria a distância ocorre durante 20 h/aula semanais, em plantões previamente determinados, estando à disposição, os tutores presenciais, para atender a questões de caráter pedagógico, através do 0800 e do ambiente virtual de aprendizagem. A tutoria presencial ocorre nos Polos, para atendimento e orientações aos cursistas, visando ajudá-los a superar as dificuldades que se lhes apresentarem quanto à aprendizagem dos conteúdos, inserção no curso, organização do tempo de estudo e realização das atividades de estudos programados e outras atividades. (PPP UNIMONTES, 2008).

4.1.2.5 O processo de decisão

O processo de gestão democrática pressupõe a participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização dos recursos financeiros, nas necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas e nos processos de avaliação. Na gestão democrática, merecem destaque as relações humanas como uma das ferramentas fundamentais. Esta gestão nos leva a repensar a estrutura de poder na Universidade, tendo em vista sua socialização. É fundamental a ampla participação de representantes dos diferentes segmentos da Instituição no que se refere ao pensar pedagógico, administrativo e financeiro.

A relação dialógica, base da Comunidade de Aprendizagem, seja presencial ou mediada pelas tecnologias, é um exercício, permanentemente, praticado por todos os participantes, num processo de desenvolvimento capaz de conduzir os diferentes sujeitos aprendizes a uma unidade de ação, tornando-os engajados na tessitura dessa rede real e virtual de todos os envolvidos no curso. (PPP UNIMONTES, 2008).

Cada disciplina propõe suas atividades a distância, privilegiando a troca de informações e experiências entre os participantes, com o objetivo de construir uma rede colaborativa de aprendizagem. Para tanto, as atividades são instigadoras, desafiando os participantes a resolverem, coletivamente, questões-problema relacionadas à prática pedagógica. Os participantes utilizam os espaços coletivos do ambiente virtual de aprendizagem para interagir dialogicamente.

Para a participação da comunidade articulada com a instituição, são propostas Atividades Acadêmico-científico-culturais, que são divididas em: *científicas* com elaboração de projetos científicos de pesquisas, de relatórios de pesquisas, de iniciação científica e outros; socioculturais, acadêmicas e diversas outras de caráter humanitário e social.

4.1.2.6 As relações de trabalho

No PPP do curso de História/EAD, as normas que regem as relações de trabalho são flexíveis e adequadas à modalidade em questão. O professor responsável conecta, mensalmente, com cada aluno da turma, para discussão sobre seu desenvolvimento, dificuldades, avanços e perspectivas. Essa atividade, apesar de não receber pontuação, tem uma carga horária de 6 horas para efetivação desse encontro. (PPP UNIMONTES, 2008).

O sistema de Tutoria prevê o apoio pedagógico contínuo e o atendimento aos alunos, individual ou coletivamente. O tutor deve manter um diálogo permanente entre o curso e os alunos, desfazendo a ideia cultural da impessoalidade dos cursos a distância. O tutor presencial conta com uma carga horária de 20 horas semanais e permanece no Polo de Apoio Presencial por, no mínimo, 05 dias na semana, com um mínimo de 15 horas semanais para atendimento individual, em pequenos grupos, ou coletivo. As demais horas são usadas para acompanhamento das atividades de estágio. Os tutores a distância devem fazer o acompanhamento das atividades dos alunos, utilizando o laboratório de informática, a biblioteca virtual, através da criação de grupos virtuais de comunicação para tirar dúvidas e dar outras informações.

Os alunos que realizam os estudos e as atividades, via material impresso, podem comparecer aos plantões dos tutores presenciais, para discutirem a temática em estudo ou para sanar dúvidas e/ou dificuldades. Os alunos que realizam as

atividades a distância, através do ambiente virtual de aprendizagem da Unimontes, encontram espaços, como *Fóruns* e *Chats*, para discutirem com colegas, professores e tutores, tirando dúvidas e trocando experiências.

Os procedimentos metodológicos específicos (leituras/atividades/participação nos *fóruns* de discussão/ consultas a Banco de Dados e endereços selecionados) acontecem de acordo com a natureza do objeto de estudo de cada disciplina. As comunicações, ao longo do curso, são mediatizadas, prioritariamente, no ambiente Internet, via correio eletrônico, *fóruns* de discussão, por *fax*, correio postal, programa de rádio e telefone (0800), com plantão de docentes e tutores em horários previamente estabelecidos e localizados nos Polos Presenciais e na Unimontes. (PPP UNIMONTES, 2008).

Os Encontros Presenciais, com objetivo integrativo na produção de conhecimento, são obrigatórios e realizados ao longo do curso, buscando oportunizar as vivências próprias para consolidação da Comunidade de Aprendizagem em rede. As atividades a distância são realizadas via material impresso e Internet, destinando-se ao estudo sistemático dos conteúdos trabalhados nos módulos, nas atividades de discussão, interação, colaboração e aprendizado em rede.

4.1.2.7 A avaliação

Segundo o PPP, a avaliação do trabalho pedagógico desempenha funções que a tornam indispensáveis no processo educativo. Esse tipo de avaliação serve tanto para verificar a aprendizagem do aluno, identificando suas necessidades e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a qualidade e a realimentação do processo, como também para certificar os estudos realizados pelos alunos. É compreendida como o domínio das competências curriculares previstas na proposta pedagógica do curso.

A avaliação da aprendizagem para promoção, certificação ou diplomação realiza-se por meio de exames presenciais que avaliam competências, conteúdos e habilidades descritas nas DCNs para o Curso e em outras que o Curso desenvolver. A avaliação, na EAD, busca a interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa, com ênfase na sua continuidade e respeitando o ritmo de

aprendizagem de cada aluno. A avaliação também é processual, pois baseia-se em atividades individuais e coletivas. Essas atividades são produzidas, acompanhadas e avaliadas pelos professores, com apoio da equipe de tutores. A avaliação presencial é realizada ao final de cada módulo, aplicada, preferencialmente, às sextas-feiras, sábados e domingos. (PPP UNIMONTES, 2008).

A avaliação de desempenho do aluno, ao final de cada módulo, abrange: a) desempenho em cada disciplina (atividades a distância e avaliações presenciais), prevendo uma média final mínima de 70 pontos e, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas atividades presenciais; b) o aluno sem média, em cada avaliação presencial, tem oportunidade com direito a nova prova; c) as atividades a distância servem como registro de frequência e para aprovação em um módulo, é necessário que o cursista tenha realizado ao menos 75% (setenta e cinco por cento) dessas atividades; d) para diplomação, o cursista deve ter obtido desempenho satisfatório em todas as disciplinas, de todos os módulos, de acordo com os critérios estabelecidos pela Unimontes e ter sido aprovado em seu relatório final de estágio, na apresentação do TCC, bem como no cumprimento da carga horária de AACC. (PPP UNIMONTES, 2008).

A Tabela 9, a seguir, apresenta o sistema de avaliação de cada módulo. Ao final do módulo, o aluno obtém a nota final a partir do somatório das atividades virtuais, seminários temáticos, atividades de aprendizagem e avaliações *online*. A nota obtida pelo aluno terá peso 2 e deverá ser somada à nota obtida durante o semestre. O resultado deverá ser dividido por três. Nesse processo, o cursista deverá obter um mínimo de 70 pontos para aprovação.

Tabela 9 – Sistema de avaliação de cada módulo – PPP História/EAD Unimontes

Forma de organização das atividades avaliativas	Rendimento previsto em cada módulo		Rendimento mínimo aceitável	
	Pontos em cada disciplina	% Total	Pontos em cada disciplina	% Total
Participação nas atividades virtuais (PAV)	10	10%	7	70%
Participação nos seminários temáticos (PST)	10	10%	7	70%
Atividades de aprendizagem (AA)	10	10%	7	70%
Avaliação <i>online</i> (AO)	20	20%	14	70%
Avaliação presencial semestral (AS)	50	50%	35	70%

Avaliação do Estágio Supervisionado, a partir do 4º módulo	100%	70%
Trabalho de Conclusão do Curso – a partir do 4º módulo	100%	70%
Média em cada disciplina por semestre: $A1 + A2 + A3 + A4 = 50 + (AS = 50) = 100$		

Fonte - PPP História/EAD Unimontes (2008).

Todas as formas de atividades avaliativas contempladas no curso, apresentadas anteriormente, permitem não apenas uma amostragem estatística de notas, que indicam avanço ou retenção em determinada disciplina, mas também promovem uma reflexão de todo o processo educativo, auxiliando o professor em decisões com vistas à mudança e a transformação da prática.

A seguir, apresentamos a análise do PPP do curso de História/EAD da Uniube.

4.2 O Projeto Político Pedagógico da Uniube

A sequência da análise do PPP da Uniube obedecerá às categorias propostas por Cellard, para análise do documento; por Veiga, a partir dos sete elementos que envolvem a construção de um PPP, para análise do conteúdo e pelo currículo do curso da Uniube, que é estruturado em três eixos de formação: “*Campos e canteiros teóricos e metodológicos do ofício de professor/historiador*” (eixo 1); “*Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente: a construção das identidades planetária, continental e nacional*” (eixo 2) e “*O desenvolvimento humano e os Contextos da Aprendizagem*” (eixo 3).

4.2.1 Análise preliminar do documento

4.2.1.1 Contexto

No PPP do curso de História/EAD Uniube, constatamos, desde o início do documento, a preocupação em situar o curso no contexto social – Uniube e Região. O documento inicia-se com o Histórico da UNIUBE, focando a sua inserção regional e sua área de abrangência, que é considerada como marco inicial para o

planejamento estratégico da UNIUBE em especial, da EAD. Após essa descrição, o documento aborda o contexto institucional da Sede e institucional da EAD.

A UNIUBE oferta o curso de História – Licenciatura – na modalidade presencial, desde 1951, tendo sido reconhecido pelo Decreto nº 30.344, de 26/12/1951, publicado no DOU de 11/12/1952. Em 02 de junho de 2005, a Portaria nº 1871/MEC credenciou a Uniube para a oferta de cursos superiores a distância. Desde essa data, a Instituição passou a trabalhar com o ensino nas modalidades presencial e EAD. Para a oferta do curso na modalidade a distância, a instituição realizou algumas modificações nos processos avaliativos, metodológicos, de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos para atender às exigências específicas da EAD, da Legislação e das DCNs. Em 30 de setembro de 2005, o curso de Licenciatura em História EAD foi autorizado pelo Conselho Universitário através da Resolução nº 051/05. (PPP UNIUBE, 2012).

A EAD, na UNIUBE, consolidou-se como uma prática educativa de interação pedagógica, cujos objetivos, conteúdos e resultados obtidos identificam-se com aqueles que caracterizam a educação como projeto e processo humano, histórico e politicamente definido na cultura das diferentes sociedades. Na instituição, a EAD buscou valorizar a pesquisa e a investigação, voltando-se para a construção de competências e atitudes, respeitando-se o ritmo individual do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia. (PPP UNIUBE, 2012).

4.2.1.2 Autores

O PPP de História/EAD da Uniube foi elaborado pela gestora do curso e toda a equipe pedagógica do curso, juntamente com a equipe da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, caracterizando-se um trabalho coletivo. A gestora é Mestre em História Social pela UFU, Especialista em Docência Universitária e em Educação a Distância. É Graduada em História pela Universidade de Uberaba. É professora da instituição há 8 anos.

O PPP chegou às mãos da pesquisadora por intermédio da coordenadora do curso de História/EAD Uniube, via *e-mail* institucional. Para registrar e justificar a confiabilidade desse documento, mais uma vez, apoiamo-nos na segurança existente na rede de informática da instituição e nos servidores de armazenamento que permitem a correspondência entre os colaboradores.

4.2.1.3 Interesses e confiabilidade do texto

O PPP foi chancelado pelo Conselho Universitário, pela Pró-Reitoria de Ensino, pela Pró-Reitoria de Pesquisa, e por toda equipe pedagógica do curso. Afirmamos que é um documento confiável e autêntico, que traz informações sobre as circunstâncias institucionais, políticas e tecnológicas em que foi criado. A Uniube, a partir da reforma educacional brasileira, que ocorreu em 1996, com a LDB nº 9.394/96, que tinha por exigência a qualificação dos professores que já atuavam na docência das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e não possuíam formação em nível superior ou tal formação não era condizente com a função que desempenhavam, aderiu, em 2006, à educação a distância, que surgiu como uma ferramenta necessária para a “oferta das licenciaturas a um grande número de interessados já que as vagas para o ensino presencial não eram suficientes para cobrir a demanda ou como possibilidade de atender às necessidades regionais e pessoais”. (PPP UNIUBE, 2012, p. 41).

4.2.1.4 Natureza do texto

A elaboração do PPP do curso de Licenciatura em História, na modalidade EAD, foi fruto do esforço coletivo dos docentes que se orientaram por algumas questões, tais como: “Qual a formação que os professores devem ter? Que educador queremos formar para atuar na educação básica? Para que e para quem? Quais os requisitos essenciais a um educador da área de História do nosso tempo?”. (PPP UNIUBE, 2012, p. 39).

O PPP do Curso de Licenciatura em História/Uniube “reitera o compromisso da instituição com a Educação, incentivando a produção de novos conhecimentos e sua aplicabilidade, para atender às demandas de uma realidade, cada vez mais complexa e plural”. (PPP UNIUBE, 2012, p. 7). A identidade da Uniube tem por missão a promoção do ensino e a geração do conhecimento, formando o profissional comprometido com uma sociedade justa, agregando valores e atitudes que norteiam a comunidade acadêmica no contexto da sociedade.

O Projeto Político Institucional da Uniube tem por finalidade a formação humanista do indivíduo que responda às demandas sociais e se posicione como um agente de transformação na sociedade, sem prescindir da ética nas práticas

humanas. Ao conceber a educação como um processo formal, a Uniube não se restringe ao espaço de aula e busca “relação com a sociedade e com o mundo do trabalho, a fim de prover o desenvolvimento integral do estudante, enquanto homem e sujeito social”. (PPP UNIUBE, 2012, p.16).

4.2.1.5 Conceitos-chaves e a lógica do texto

O documento apresenta na parte introdutória a contextualização da Uniube, os princípios orientadores, os referenciais éticos, políticos, epistemológicos, educacionais e técnicos, o modelo de EAD na instituição. O texto segue com um breve histórico do curso, com seus dados de identificação e objetivos do mesmo. Na proposta curricular, o PPP contempla a estrutura curricular do curso, o ementário, os respectivos componentes curriculares, a metodologia do ensino. Nas atividades de ensino e aprendizagem, descreve sobre o estágio curricular, a prática de ensino, o TCC e o Trabalho de Construção da Aprendizagem (TCA). Na descrição do material didático, o PPP explana sobre o processo de produção de material didático (impresso, audiovisual e online) e a construção do mesmo a partir de uma equipe de docentes, multidisciplinar. A organização curricular apresenta a estrutura curricular, os ementários e o referencial básico, o sistema de avaliação e de gestão acadêmica e, finaliza o documento, uma descrição dos programas institucionais de atendimento ao aluno, convênios e parcerias.

4.2.2 Análise de Conteúdo - Unidades de Análise

4.2.2.1 Finalidades da instituição

A EAD, na UNIUBE, tem por finalidade promover uma prática educativa de interação pedagógica que caracteriza a educação como projeto e processo humano histórico e, politicamente, definido na cultura das diferentes sociedades. Em consonância com as características da modalidade de ensino a distância busca a construção de competências e atitudes, respeitando o ritmo individual do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia. Por meio da EAD, a UNIUBE tem como objetivos:

- contribuir para a democratização das oportunidades educacionais e para o desenvolvimento sociocultural, científico e autossustentável do país;
- colaborar para a qualificação e constante atualização profissional do cidadão, de acordo com as inovações tecnológicas e contínuas mudanças nos processos de trabalho;
- promover a educação continuada e permanente a distância;
- favorecer e orientar o exercício da autonomia, a fim de que cada pessoa seja capaz de construir sua própria situação de aprendizagem, tornando-se sujeito transformador dos diversos ambientes em que atua. (PPP UNIUBE, 2012, p. 13).

Para o alcance do proposto, as metas institucionais visam: “*atrair* (mais e melhores alunos), *acolher* (os ingressantes), *otimizar* (uso de recursos sem desperdício), *fidelizar* (satisfação dos alunos), *agregar “valor”* (aos egressos), *empregar* (aproximação com o mercado)”. (PPP UNIUBE, 2012, p.13).

Além da proposta de formação e da promoção de uma educação continuada e permanente a distância, a instituição tem também a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior de qualidade, em diversos locais, atuando tanto nos grandes centros urbanos quanto fora deles.

O PPP do curso de História/EAD Uniube possui como objetivo geral do curso: “formar professores de História para a educação básica com capacidade crítica para compreender, de forma contextualizada, os elementos que caracterizam a ação educativa, preparando-os para o ensino e a pesquisa em História e áreas afins”. (PPP UNIUBE, 2012, p. 45).

E, como objetivos específicos, o PPP do curso propõe que o profissional formado em História pela UNIUBE possa:

- ministrar aulas na educação básica, com habilidade para a pesquisa em educação, aplicando metodologias adequadas para a dinamização do processo de ensino da História;
- atuar em diferentes contextos da prática profissional, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, desenvolvimento e avaliação pedagógica escolar;
- atuar como educador em espaços educativos diversificados (museus e outros espaços culturais);
- realizar pesquisa histórica em entidades públicas e privadas, tais como museus, bibliotecas, arquivos e centros de pesquisa e documentação utilizando diversas fontes, possibilitando interpretar o contexto histórico de forma crítica e reflexiva;
- prestar assessorias para a preservação do patrimônio cultural, ligadas à produção artística, cultural e turística e a movimentos políticos e sociais;
- realizar atividades ligadas aos meios de comunicação de massa;

- desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento histórico no âmbito acadêmico e, também, em instituições de ensino;
- organizar e gerir arquivos e bancos de dados;
- utilizar de forma adequada os métodos e suportes sobre os quais se processa o trabalho do historiador, particularmente em relação ao uso e preservação de documentos históricos;
- realizar atividades ligadas à educação ambiental e educação rural;
- estimular ações de cidadania e conscientização sobre o ensino de história afro-brasileira e indígena. (PPP UNIUBE, 2012, p. 45).

4.2.2.2 Estrutura organizacional

Para atender às especificidades e ao próprio funcionamento do curso, a estrutura administrativa, didática e pedagógica foi organizada nos seguintes níveis, que funcionam de maneira integrada, mas com funções e responsabilidades específicas:

- a) Coordenação do curso* – representa o curso e executa as políticas didático-pedagógicas postuladas pelo Colegiado do Curso, garantindo meios e condições para que o trabalho pedagógico seja eficaz e efetivo.
- b) Colegiado de Curso* – tem a função de orientar e decidir sobre a política didático-pedagógica do curso.
- c) Núcleo Docente Estruturante (NDE)* – núcleo formado por um grupo de docentes que desenvolvem ações para a continuidade do projeto pedagógico, para consolidação do perfil profissional do egresso e para integração de atividades de ensino e pesquisa.
- d) Coordenador Pedagógico Regional (CPR)* – responsável por zelar pela identidade dos projetos dos cursos da EAD da UNIUBE nos polos de apoio presencial.
- e) Professor-responsável* – assume encargos de ensino, pesquisa, extensão e administração acadêmica; elabora, no prazo fixado pela Instituição, o plano das atividades (material didático, plano de ensino, guia do componente, materiais para encontros presenciais e oficinas de aprendizagem, questões para prova, atividades para o AVA) que estão sob sua responsabilidade; elabora, no final de cada ano ou semestre letivo, relatório circunstanciado das atribuições ou atividades por que estiveram responsabilizados.
- f) Professor-tutor* - responsável por corrigir e comentar as atividades de *avaliação continuada*, postadas no AVA; ministrar aulas nos encontros

presenciais; mediar os *fóruns* do módulo, relativos a temas estabelecidos pelo *professor responsável*; corrigir as avaliações presenciais.

- g) *Professor autor de material didático* - elabora o material didático em mídia impressa (livros e ou capítulos), de acordo com os princípios de dialogicidade e interação, para os componentes curriculares do seu curso; participa das oficinas de formação sobre elaboração de material didático em mídia impressa para a EAD.
- h) *Preceptor* - é um profissional que atua no Polo de Apoio Presencial, com formação superior na área do curso ou afim. Tem a função de acompanhar grupos de alunos, por turma, motivando-os, orientando-os para que realizem os estudos; incentivar o aluno para que ele mantenha o interesse pelos estudos durante todo o desenvolvimento do curso; oferecer suporte ao aluno e ao docente nos momentos presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem AVA UNIUBE ONLINE, acompanhar o aluno em relação a questões de ordem administrativa.
- i) *Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI)* – adequa os sistemas de registro acadêmico e o suporte técnico no uso dos recursos computacionais, assegurando o funcionamento desejado dos aparatos tecnológicos para o atendimento à sede da instituição e aos Polos de Apoio Presencial.

4.2.2.3 Currículo

O currículo está organizado em 03 eixos de formação⁶⁰, norteados pelas múltiplas dimensões do ser humano e pelas necessidades específicas à formação de um professor-historiador: (Quadro 10)

- a) *Campos e canteiros teóricos e metodológicos do ofício de professor/historiador (parte específica)* - enfatiza os novos objetos, os

⁶⁰ Conforme Regimento Geral da UNIUBE, Art. 3º, incisos I e II, apresenta-se abaixo a definição de eixos temáticos: I - eixos temáticos são temas em torno dos quais se articulam as unidades temáticas. São definidos de acordo com as especificidades de cada curso; II - unidades temáticas são conjuntos de conteúdos compreendidos nas suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, como meios para o desenvolvimento humano, entre si relacionados, que emanam dos eixos temáticos e são constitutivos de um todo harmonioso e contextualizado. (PPP UNIUBE, 2012, p. 56).

novos problemas, as novas perspectivas, as novas abordagens que evidenciam os novos campos e canteiros do fazer historiográfico.

- b)** *Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente: a construção das identidades planetária, continental e nacional (parte específica)* - evidencia uma tendência para a superação das fronteiras nacionais, mesclando o local e o global numa perspectiva de reunir aquilo que é planetário, para além das fronteiras continental e nacional.
- c)** *O desenvolvimento Humano e os Contextos da Aprendizagem (parte comum)* - direciona-se à formação do professor, oferece-lhe substrato para se tornar um profissional capaz de concretizar e operacionalizar um eficiente projeto político pedagógico na Educação Básica. (PPP UNIUBE, 2012).

A partir desses eixos, temos as *unidades temáticas*, os componentes curriculares, segundo os quais são desenvolvidas as atividades acadêmicas no curso. O currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade de Uberaba

procura atender a uma nova e complexa configuração dos estudos históricos (novos objetos, enfoques, novas abordagens) e aos “princípios gerais” presentes nas atuais discussões sobre as novas diretrizes curriculares para os cursos de História, propostas pelo MEC e Associação Nacional de Pesquisadores de História (ANPUH): flexibilidade curricular, visão interdisciplinar, formação global e articulação entre teoria e prática; predomínio da formação sobre a informação; capacidade para lidar com a construção do conhecimento de maneira crítica; desenvolvimento de conteúdos, habilidades e atitudes formativas.

[...] O currículo do Curso de História pretende romper com a divisão tradicional quadripartite – História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. A mesma preocupação permeia as abordagens da História da América bem como as do Brasil, rompendo com o modelo conservador: Brasil Colônia, Império e República. Tais princípios também norteiam a abordagem pedagógica, desfazendo a fragmentação: Estrutura e Funcionamento de Ensino, Didática, Prática de Ensino e Psicologia. (PP UNIUBE, 2012, p.59).

Quadro 10 - Os eixos temáticos, os componentes curriculares e as atividades de ensino-aprendizagem do curso de Licenciatura em História - UNIUBE

Eixos temáticos			Componentes curriculares	Atividades de Ensino e Aprendizagem
O DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS CONTEXTOS DA APRENDIZAGEM	CAMPOS E CANTEIROS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO OFÍCIO DO HISTORIADOR	VISÃO DIALÉTICA DO PASSADO E SUA INTERLUCÇÃO COM O PRESENTE: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PLANETÁRIA, CONTINENTAL E NACIONAL	<p>1ª e 2ª Etapas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação Escola e Sociedade; • Teorias da História e o ofício do historiador; • Das Comunidades Primitivas ao Mundo Medieval; • O projeto colonizador europeu no Brasil e seu desenlace; • Do primitivo povoamento à construção do "Novo Mundo": os conflitos da europeização nas Américas (séculos XV-XVIII). 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Integração (SI); • Estudos individuais; • Oficinas de Apoio à Aprendizagem (O.A.A.); • Trabalho de Construção de Aprendizagens (TCA); • Prática de Ensino; • Estágio Curricular Supervisionado; • Atividades de Avaliação; • Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
			<p>3ª e 4ª etapas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço Pedagógico da Sala de Aula; • A Era das Revoluções: e a consolidação da ordem burguesa; • Continuidade e ruptura: o desenlace com o sistema de dominação europeu nas Américas; • A reinvenção do Brasil: da instabilidade do período colonial à república oligárquica. 	
			<p>5ª e 6ª etapas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino-Aprendizagem de História na Sala de Aula; • A escrita da História: tendências e debates; • Brasil Contemporâneo: o populismo, a modernização autoritária e o neoliberalismo; • Crises, impasses do mundo contemporâneo e a nova ordem; • O capitalismo nas Américas: a contemporaneidade. 	

A flexibilidade curricular, o diálogo entre os eixos e as unidades temáticas – interdisciplinaridade - a diversidade para atender às necessidades dos alunos e às peculiaridades das regiões, torna o PP um instrumento que possibilita ao aluno “viver a rica experiência do social para alcançar a autoformação. O rompimento com o ensino fragmentário possibilita ao aluno exercer sua autonomia na busca de sentido para a sua vida acadêmica e profissional”. (PPP UNIUBE, 2012, p. 18).

Após conhecermos a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em História da Uniube, procedemos à análise dela, considerando o agrupamento dos três grandes eixos, explicados anteriormente. O currículo desse curso não apresenta disciplinas isoladas. O agrupamento em eixos possibilita uma integração entre os conteúdos e minimiza a fragmentação dos saberes. Nesse sentido, não utilizamos as categorias de análise que delineamos para o curso de Licenciatura em História/EAD Unimontes. A partir da análise do Quadro 13, a seguir, podemos inferir que os conhecimentos, nas 6 etapas do curso, relacionam-se de forma contextualizada e problematizadora, numa busca interdisciplinar de saberes.

A partir da análise da *carga horária* apresentada, no Quadro 11, verificamos que o curso de História/EAD Uniube, constata-se que obedece à Resolução CNE/CP 2/2002, que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária que a licenciatura deve cumprir, de no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, sendo que o curso dessa instituição possui 3.030 (três mil duzentas e sessenta seis) horas. A flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade que norteiam esse projeto visam romper com a tradição do ensino fragmentado, possibilitando ao aluno exercer sua autonomia na busca de sentido para a sua vida acadêmica e profissional.

No que diz respeito ao *número de horas de prática* como componente curricular e associada à carga horária desde o início do curso, a Uniube cumpre 18,8% da carga horária total do curso; lembrando que a Resolução CNE/CP 2/2002 que normatiza a presença prevê que, pelo menos, 14,29% da carga horária total direcionada às atividades práticas.

Quadro 11 – Eixos temáticos – Estrutura curricular - Uniube

EIXOS TEMÁTICOS		UNIDADES TEMÁTICAS	
		Formação específica	Formação comum
<p>EIXO 1 O desenvolvimento humano e os contextos da aprendizagem</p> <p>565 HORAS</p>	<p>EIXO 1 Campos e canteiros teóricos e metodológicos do ofício do professor de História</p> <p>130 HORAS</p>	<p>2ª etapa Teorias da História e o Ofício do Professor/Historiador</p> <p>70 horas</p>	
		<p>5ª etapa A escrita da História: tendências e debates</p> <p>60 horas</p>	
	<p>EIXO 2 Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente: a construção das identidades planetárias, continental e nacional.</p> <p>1.305 HORAS</p>	<p>1ª e 2ª etapas Das comunidades primitivas ao Mundo Medieval -</p> <p>120 horas</p> <p>O projeto colonizador Europeu no Brasil e seu desenlace</p> <p>120 horas</p> <p>Do primitivo povoamento à construção do novo mundo nas Américas</p> <p>120 horas</p>	<p>Escola e Sociedade (1ª e 2ª etapas)</p> <p>220 HORAS</p>
		<p>3ª e 4ª etapas A Era das Revoluções e a Consolidação da Ordem Burguesa</p> <p>165 horas</p> <p>Continuidade e Ruptura: o desenlace com o sistema de dominação europeu nas Américas</p> <p>90 horas</p> <p>A reinvenção do Brasil: da instabilidade do período regencial à República Oligárquica</p> <p>195 horas</p>	<p>Espaço Pedagógico da sala de aula (3ª e 4ª etapas)</p> <p>165 HORAS</p>
	<p>5ª e 6ª etapas O Brasil contemporâneo: o</p>	<p>Ensino e aprendizagem na sala de aula (5ª e 6ª etapas)</p>	

		<p>populismo, a modernização autoritária e o neoliberalismo.</p> <p>195 horas</p> <p>O Capitalismo nas Américas: a contemporaneidade.</p> <p>120 horas</p> <p>Crises, impasses do mundo contemporâneo e a nova ordem.</p> <p>180 horas</p>	180 HORAS
	Prática de ensino	400 horas	
	TCC	130 horas	
	Estágio Supervisionado	400 horas	
	Atividades Complementares	100 horas	
	TOTAL DE TODO O CURSO	3030 HORAS	

Fonte – PPP Uniube

Em relação à carga horária destinada aos componentes curriculares de natureza científico-cultural, o curso apresentou 66% de carga horária em relação ao total de horas do curso. No somatório dessas horas, relativas aos componentes em questão, consideramos o somatório das horas de cada Eixo curricular. O Eixo 1, que aborda a temática “*Campos e Canteiros teóricos e metodológicos do ofício do professor de História*”, apresentou a carga horária de 4,29%. O Eixo 2, a respeito à “*Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente: a construção das identidades planetária, continental e nacional*”, apresentou a carga horária de 43,06% e o Eixo 3 que trata do “*Desenvolvimento humano e os contextos da aprendizagem*”, contribui com 18,64%. Constatamos que, em relação ao inciso III do artigo 1, da Resolução CNE/CP 2/2002, a Uniube cumpre o que está instituído por lei.

Em relação às atividades acadêmico-científico-culturais, a exigência da Resolução é de 200 horas, que corresponde a 7,14% da carga horária total. Nesse item, esse curso também cumpriu 7,32% da carga horária, conforme postulado na norma.

Para finalizar nossa análise da Estrutura curricular, destacamos a carga horária do Estágio Supervisionado, que corresponde a 13,20% do total da carga

horária. Esse percentual nos alertou acerca da existência de um déficit em relação ao que foi instituído na Resolução CNE/CP 2/2002, que prevê 14,29% da carga horária total do curso destinada ao Estágio Supervisionado.

Entretanto, na Uniube, o estágio supervisionado “apresenta-se como uma instância pedagógica para assegurar a formação teórica e prática dos alunos, funcionando, ao mesmo tempo, como promotora da interação entre a universidade e a comunidade em âmbito local e regional”. Para assegurar essa formação, a Uniube, ao instituir as regras do Estágio Supervisionado, considerou a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Tanto a Lei quanto a Resolução trazem novas redações e exigências para o regulamento do Estágio Supervisionado.

A Lei 11.788/2008 postula, em seu artigo 20, uma nova redação para o artigo 82 da Lei 9.394/96, que traz “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.” (BRASIL, 2008, p. 6). A Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 14º, apresenta: “[...] é enfatizada a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.” (BRASIL, 2002, p.6).

Ao considerar essas duas novas possibilidades, vinculadas às normas de realização do estágio e à flexibilidade em seus projetos, identificamos que a Uniube não descumpriu a Resolução CNE/CP nº 02/2002, que, no inciso II do Art. 1º, define “[...]...400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso [...]” e que menciona em seu parágrafo único, que “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”. (BRASIL, 2002, p.1).

No PPP da Uniube, o estágio deve propiciar a complementação do ensino em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

4.2.2.4 O tempo escolar

O curso de História/EAD, com 3.030 horas/aula, tem o tempo de integralização de 06 etapas. O componente de Prática de ensino possui 400 (quatrocentas) horas, distribuídas ao longo do curso, em 70 (setenta) horas nas 1ª a 4ª etapas e 60 (sessenta) horas, na 5ª e 6ª etapas, sob a supervisão e o acompanhamento dos tutores e, nos encontros presenciais, de professores da formação específica e comum da Universidade. O componente TCA está presente da 1ª a 5ª etapa. Possui carga horária de 20 horas por etapa. O TCC é realizado na sexta etapa, com carga horária de 40 horas.

Ao conhecer a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em História da Uniube, procedemos a uma análise dessa estrutura considerando a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor – nossa análise teve como foco a carga horária dessas disciplinas.

4.2.2.5 O processo de decisão

A gestão do curso de Licenciatura em História é realizada por um gestor,

que contará com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Colegiado de Curso, e por uma equipe constituída por docentes e colaboradores das áreas de comunicação, linguagens e sistemas de informação e da área administrativa. A essa equipe cabe planejar, coordenar, desenvolver, monitorar e avaliar as ações necessárias à execução das atividades de ensino-aprendizagem do curso (conteúdos de ensino-aprendizagem, recursos de apoio à aprendizagem, processos de preceptoria, avaliação de aprendizagem). Para tanto, essa equipe será subsidiada por um sistema de informação e de comunicação que permite a articulação entre a direção, coordenação, equipe de preceptores e docentes, colaboradores e alunos. (PP UNIMONTES, 2012, p. 35).

O Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) é o ambiente que realiza o acompanhamento de seus alunos. As funções que desempenha são: prestar informações sobre o curso e o aluno; registrar e acompanhar protocolos, notas e frequências.

As funções de orientação e decisão da política didático-pedagógica do curso ficam sob a responsabilidade do Colegiado de Curso, que é constituído pelo gestor do curso (presidente); cinco professores que ministram disciplinas constitutivas dos componentes curriculares do curso, eleitos por seus pares, e por um aluno regular do curso, eleito pelos discentes. Fica sob a responsabilidade do Colegiado do curso:

- elaborar, acompanhar, executar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico, a cada período letivo, juntamente com os demais integrantes da equipe gestora;
- acompanhar o desenvolvimento do perfil do profissional formado pelo curso;
- orientar a implantação do Projeto Pedagógico, bem como realizar as reformulações necessárias;
- aprovar os Planos de Ensino das disciplinas do currículo pleno do curso;
- decidir sobre reexames de avaliação de resultados escolares, adaptações, aproveitamento de estudos e de disciplinas, mediante requerimento dos interessados;
- aprovar Planos de Estágio e Projeto de Graduação;
- avaliar os procedimentos adotados nos estágios para a consecução de perfis;
- funcionar como sede de recursos das decisões do Coordenador de Curso.

As decisões do Colegiado de Curso são submetidas, *ex-offício*, à Câmara de Ensino Superior, que poderá referendá-las, modificá-las ou vetá-las, conforme o caso.

4.2.2.6 As relações de trabalho

A interatividade e a dialogicidade são processos fundamentais na EAD, que utiliza várias ferramentas de comunicação que se complementam e asseguram os processos de informação e de comunicação na Uniube. Em 2009, com a implantação do AVA UNIUBE ONLINE, consolidou-se a comunicação nas modalidades presencial e *online*, tornando possível a construção do conhecimento individual e coletivo.

As mídias utilizadas – impressas e *online* - garantem a dialogicidade como “estímulo para a realização de operações intelectuais complexas que garantem o desenvolvimento da autonomia do aluno para aprender e possibilitam a integração

entre conhecimentos anteriores e experiências pessoais com os valores e conteúdos apresentados”. (PP UNIUBE, 2012, p.107).

A mediação pedagógica ocorre entre aluno e material; alunos, docentes e instituição de ensino. Ela acontece também quando a diversidade cultural, costumes, habilidades, conhecimentos, limitações exigem atenção e flexibilidade, no sentido de resolver dificuldades, bloqueios, incompreensões e dúvidas. “Essa construção agrega à educação a distância o desenvolvimento de uma habilidade fundamental no mundo globalizado: a construção de pontes entre o conhecimento e o relacionamento interpessoal em espaços virtuais”. (PPP UNIUBE, 2012, p.71).

A construção dos saberes científico-tecnológicos, por meio de uma proposta pedagógica alicerçada na *flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e atualização* permanentes, garante ao aluno o desenvolvimento de suas aptidões e potencialidades para o exercício da profissão. O processo de ensino e aprendizagem possibilita aos sujeitos, aluno e professor, o compartilhamento de práticas sociais de sua cultura, os sentidos que dão ao mundo, promovendo a reflexão e a crítica da realidade.

Ao sustentar uma concepção humanista de Educação, o aluno compõe o seu conhecimento na medida em que lê, vê, ouve e experimenta e é testado em relação ao conhecimento anterior que, se for viável, forma um novo conhecimento. Nessa proposta metodológica, o aluno é ativo e adquire autonomia na construção de seu conhecimento por meio da interação com o meio e com os demais sujeitos. (PPP UNIUBE, 2012, p.72).

As atividades realizadas no AVA são mediatizadas por professores-tutores e acompanhadas por preceptores a distância. A interação é mediada pelo material didático impresso e vídeos aulas, elaborados pela equipe docente dos cursos da UNIUBE, guias e manuais com tratamento didático pedagógico adequado para a modalidade a distância. (PPP UNIUBE, 2012, p. 70). O professor-responsável atende aos alunos nos momentos presenciais que acontecem nos Polos de Apoio Presencial e a tutoria a distância que ocorre via Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Do ponto de vista da concepção do projeto pedagógico, todo o trabalho metodológico deve possibilitar ao aluno:

- a busca contínua do conhecimento, sua aplicação com criatividade em novas situações, produção de novos conhecimentos e tecnologias a partir do domínio de modelos, técnicas e informações;
- o foco na aprendizagem, adequando as atividades de ensino para esse fim;
- o desenvolvimento da capacidade de problematizar através da investigação, questionamento, reflexão e síntese do problema;
- a mobilização para a construção, elaboração e síntese do conhecimento;
- o desenvolvimento e a demonstração das competências e habilidades adquiridas ao longo do curso. (PPP UNIUBE, 2012, p.74).

Assim, requer do direcionar sua aprendizagem para a realidade profissional e compreender a relevância de cada conteúdo estudado para a efetivação da construção de seu futuro profissional, integrando, dessa forma, educação e mundo do trabalho. Todas as atividades, seja de ensino ou de aprendizagem, permitem a integração de conteúdos e metodologias com os seguintes objetivos: “realizar uma abordagem interdisciplinar, favorecer a relação teoria/prática, integrar a pesquisa e a extensão ao processo de ensino-aprendizagem, durante todas as etapas do curso”. (PPP UNIUBE, 2012, p.80).

4.2.2.7 A avaliação

O acompanhamento sistemático dos processos avaliativos possibilita: certificar se o aluno alcançou os objetivos propostos e se os métodos de ensino foram eficazes; orientar e auxiliar na definição e redefinição de estratégias de ensino e de aprendizagem com base em dados quantitativos e qualitativos.

Segundo o PPP da Uniube (2012, p.170), a avaliação do ensino-aprendizagem deve ser contínua, formativa e atenderá ao disposto na legislação vigente, destacando-se:

- os procedimentos e critérios definidos pelo Colegiado, que consideram as normas internas da Universidade e a legislação para o Ensino Superior, contextualizando-as;
- as normas para a avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação contidas nos artigos 46, 47, 48 e 49 do Regimento Geral da Universidade de Uberaba;

- a Resolução CONSU nº 63/2009 de 23/09/2009 que dispõe sobre o Sistema de Avaliação nos cursos EAD da Universidade de Uberaba;
- o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005-MEC, que regulamenta a oferta de cursos a distância no país.

O aluno deve ser acompanhado e avaliado em diferentes situações de aprendizagem: nas atividades realizadas no AVA, nos Seminários de Integração, no desenvolvimento de projetos integrados, nas Oficinas de Apoio a Aprendizagem, na produção de artigos científicos (Estudos independentes), no TCC, no TCA e em seus relatórios de atividades complementares.

As avaliações presenciais acontecem em diversas situações: nas Oficinas de Apoio à Aprendizagem e na Avaliação Obrigatória Presencial. As avaliações suplementares são programadas e inseridas no cronograma institucional definido para cada módulo. A ênfase dessas avaliações está na capacidade de o aluno aplicar os conhecimentos de forma interdisciplinar, relacionando a teoria e a prática. Em cada etapa, os alunos realizam essas avaliações que equivalem a 80% do valor total da pontuação e são realizadas, no mínimo, duas vezes em cada etapa.

As avaliações a distância possuem caráter formativo e são indicadores significativos a respeito do planejamento pedagógico e da orientação para a recuperação da aprendizagem, quando necessário. Essas avaliações são realizadas continuamente, a cada quinzena, e correspondem a 20% da pontuação total distribuída para cada componente curricular, em cada etapa. Caso o aluno não alcance os objetivos propostos, ou tenha obtido nota inferior a 70%, ele é orientado a realizar o Reestudo das atividades de avaliação continuada ou realizar a Avaliação Substitutiva, em momento presencial.

Portanto, ao analisar os dois projetos, voltamos ao título do Capítulo, trata-se de dois projetos e um caso. São dois contextos institucionais distintos singulares, desde a estrutura, uma Universidade privada e outra pública; um curso é ofertando no sistema UAB e o outro no sistema privado da Uniube. Na parte pedagógica há mais semelhanças do que distinções. Começando pela estrutura curricular do Curso de História/Unimontes que possui a **organização curricular vertical** evidencia três Núcleos/Dimensões formadores, que segundo o PPP, estão estreitamente relacionados e referem-se: à Formação Humanística/Artística/Científica; à Organização do Processo Educativo e à Organização do Processo Social. A organização curricular horizontal possui um Eixo Integrador por módulo e um único

Eixo Transversal. No Curso de História/Uniube a estrutura curricular é composta por três eixos de formação – Campos e canteiros teóricos metodológicos do ofício do professor/historiador, Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente e Desenvolvimento Humano e os Contextos de Aprendizagem.

Em relação à organização curricular de História, identificamos que o Curso da Unimontes, segue a tradição do quadripartite francês, ou seja a organização pelos grandes marcos cronológicos da história, Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, como criticado por Chesneax (1995). A história do Brasil e da América aparece articulada aos grandes períodos, numa perspectiva eurocêntrica. Por sua vez, a proposta da Uniube apresenta-se como temática, mas os grandes temas correspondem aos marcos da história tradicional. Nesse sentido, não há diferença substantiva nos dois currículos. A diferença é apenas aparente. O eixo estruturante do Currículo é o mesmo, é similar aos dos demais Cursos superiores de História de Minas Gerais, como demonstrado em outras pesquisas realizadas no GEPEGH, sobre a formação de professores de História no Brasil⁶¹.

Em relação à inserção da História e Cultura afro-brasileira e indígena, como prevê a Lei 11.645/2008, o Curso de História/Uniube contempla as temáticas desta lei nos seguintes componentes e unidades didáticas:

- "Das comunidades primitivas ao mundo medieval" - unidades didáticas: Do coletivo ao privado; Mãe África;
- "O projeto colonizador europeu no Brasil e seu desenlace" - unidades didáticas: A inserção do Brasil no expansionismo português; Administração política e a economia na sociedade colonial; Viver na colônia e o cotidiano das matrizes de formação brasileira; Os movimentos de resistência. O "Eldorado" brasileiro: A Descoberta e a Exploração Mineral na Colônia;

⁶¹ Sobre isto ver: MESQUITA, I. M. **Formação de Professores de História: Experiências, Olhares e Possibilidades** (Minas Gerais, Anos 80 e 90).2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.

RASSI, M. A. C. **Uma canção inacabada: formação de professores de história – a experiência da FEPAM (1970 - 2001)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, G. C. da. **O estudo de História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia.

- "A reinvenção do Brasil: da instabilidade do período colonial à república oligárquica" - unidade didática: A questão do trabalho: a experiência dos escravos no Brasil do século XIX;
- "Espaço pedagógico em sala de aula"- unidade didática: Ensino de História africana e cultura afro-brasileira; Ensino de História da América e do Brasil: identidade e pluralidade cultural;
- "Brasil contemporâneo" - unidades didáticas: A difícil condição de cidadania no Brasil; Brasil: um mosaico de sons, cores e sabores; História e literatura;
- Ensino-Aprendizagem de História na Sala de Aula - atividades de aprendizagem: a educação indígena; a educação no campo;
- "Atividades complementares" - atividades orientadas sobre: a educação ambiental;

O curso de História/Unimontes descreve, ao final, o preâmbulo das Diretrizes Curriculares dos cursos de História que aborda essa temática. Na estruturação curricular a temática História e Cultura afro-brasileira e indígena, conforme exigido por lei é proposta em algumas disciplinas.

5 SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS CURSOS DE HISTÓRIA A DISTÂNCIA

Após a descrição dos dois Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História a distância, da Uniube e Unimontes, apresentamos as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre: as concepções educativas dos projetos e o diálogo desses com as DCNs, Diretrizes Curriculares para a formação de professores de História, e Referenciais de Qualidade do MEC; e ainda sobre a concepção dos materiais didáticos concebidos nesses projetos.

As percepções dos formadores estão relacionadas ao potencial pedagógico da EAD, à construção de saberes e práticas; ao papel das TICs no processo educativo, no contexto da EAD. Ademais discutiremos sobre a inovação pedagógica nos cursos de Licenciatura em História a distância.

5.1 Os PPPs na percepção dos formadores de professores de História⁶²

As percepções foram registradas por meio de um questionário escrito, disponibilizados nos apêndices. As respostas encontradas não formam um texto, pois são fragmentos, recortes. Logo, na análise, não foi possível por meio do *software Tropes* realizar uma análise semântica do texto nas respostas apresentadas sob o enfoque argumentativo, narrativo, enunciativo ou descritivo, que são as possibilidades de estilos de textos que o *software* apresenta.

Dentre as opções de análise que o *software* oferece ao pesquisador, optamos pela análise a partir de um “*Referente*” que mostra em ordem decrescente de frequência, os campos de referência das palavras no texto. Os campos de referência representam o contexto e o agrupamento dos principais substantivos empregados na resposta coletada. Para detectar os campos de referência, o

⁶² Consideramos formadores de professores os gestores, os professores e os tutores dos cursos de História. Para preservar a identidade dos sujeitos colaboradores da investigação, utilizamos a nomenclatura Formador 1, 2 ...e assim por diante, seguido da Instituição em que atua.

software Tropes utiliza um dicionário semântico, que contém os substantivos mais significativos que são acompanhados por um contador que mede a frequência de cada *área de significação*. Alguns trechos das respostas dos formadores foram transcritos nesse texto, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as questões investigadas.

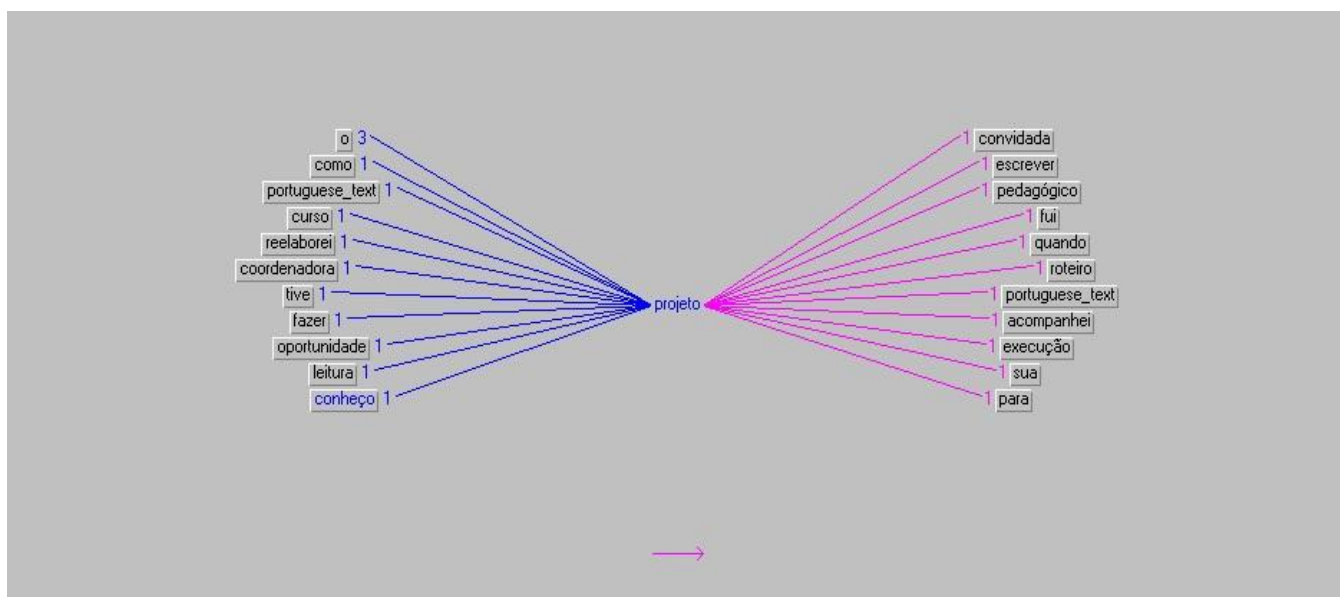
Ao questionarmos os colaboradores sobre o *conhecimento do PPP do curso de Licenciatura em História a distância em que atuavam* (Questão 1, parte 4 – Apêndice C) encontramos no *Tropes*, por meio do *referente “projeto”* a relação 1:1, considerando que parte dos colaboradores conhecem o PPP, tiveram oportunidade de leitura, escrita ou reelaboração do mesmo. Pela estatística descritiva obtivemos o seguinte cenário demonstrado nas Figuras 5 e 6.

Evidenciamos que 31% dos colaboradores responderam que é fundamental conhecer e debater o PPP com os envolvidos no curso, para atuação como professor docente ou tutor. Os gestores dos cursos das duas instituições tiveram a oportunidade de participar da reelaboração do projeto e execução do mesmo. Uma das entrevistadas, pedagoga (frisou bem a formação) e colaboradora da Uniube, participou da elaboração dos roteiros de estudos na área de formação pedagógica, que é comum para todos os cursos de licenciatura, não apenas no curso de História. Os 18% que afirmaram conhecer o PPP, parcialmente, alegaram que a permanência no curso foi por um tempo curto, dedicando-se à docência de apenas um componente e/ou escrita de roteiro de estudo. Uma outra professora pela Uniube afirmou:

Tive um rápido convívio com o curso de História a distância oferecido pela Uniube, que se resumiu na produção de um módulo de estudos, o qual busquei desenvolver com base tanto na ementa do referido curso (que me foi dada pela equipe que contratou-me para realizar o dito trabalho). Quanto na minha própria experiência como professora de História, e sempre compromissada em atualizar-me, inclusive fui divulgadora dos parâmetros curriculares do MEC, desde 2000, e depois, durante o mestrado e o doutorado, por meio de eventos que participava (na UFU, na UFMG), relativos ao ensino de História, continuei a atualizar-me quanto às diretrizes do MEC para o ensino desta disciplina, em nível fundamental (do 1º ao 9º ano). (FORMADORA 1⁶³ - UNIUBE).

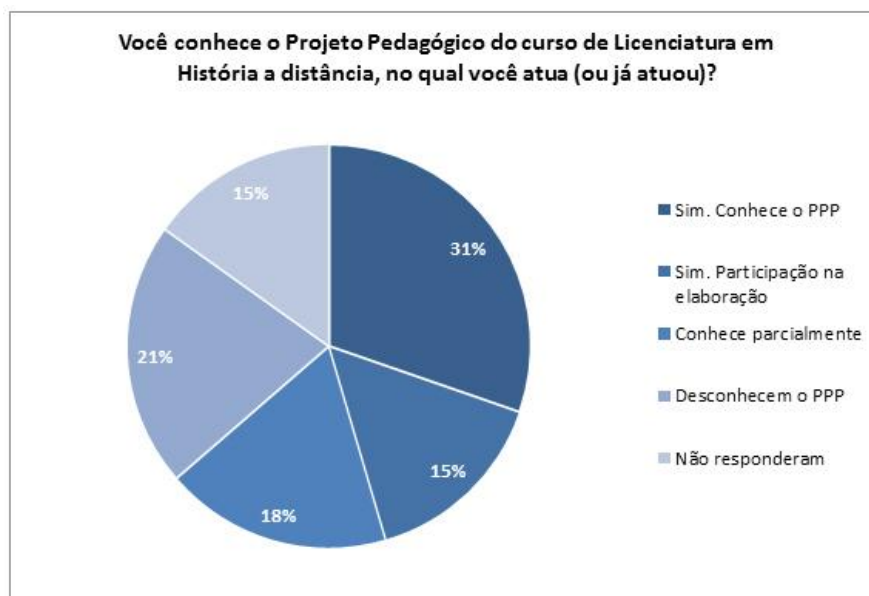
⁶³ Para manter a invisibilidade os colaboradores serão identificados por instituição e numerais. Trata-se de um procedimento ético com o objetivo de preservar o anonimato das identidades dos sujeitos.

Figura 5 – Referente “projeto” (Questão 1, parte 4 – Apêndice C)



Fonte – Tropes (2014)

Figura 6 – Conhecimento do PPP dos cursos



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

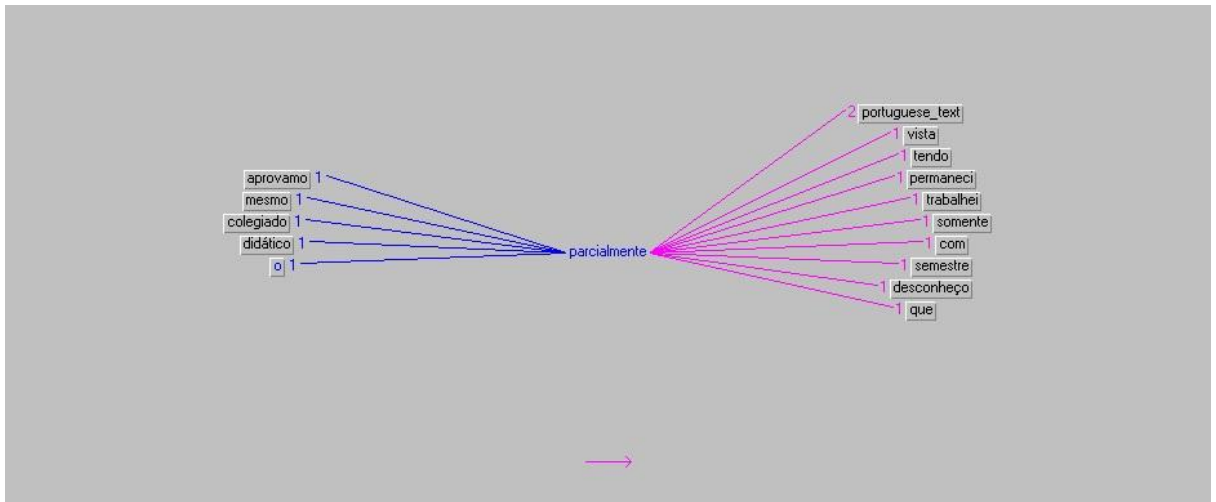
Evidenciamos que 31% dos colaboradores responderam que é fundamental conhecer e debater o PPP com os envolvidos no curso, para atuação como professor docente ou tutor. Os gestores dos cursos das duas instituições tiveram a oportunidade de participar da reelaboração do projeto e execução do mesmo. Uma das entrevistadas, pedagoga (frisou bem a formação) e colaboradora da Uniube, participou da elaboração dos roteiros de estudos na área de formação pedagógica, que é comum para todos os cursos de licenciatura, não apenas no curso de História. Os 18% que afirmaram conhecer o PPP, parcialmente, alegaram que a permanência no curso foi por um tempo curto, dedicando-se à docência de apenas um componente e/ou escrita de roteiro de estudo. Uma professora pela Uniube afirmou:

Tive um rápido convívio com o curso de História a distância oferecido pela Uniube, que se resumiu na produção de um módulo de estudos, o qual busquei desenvolver com base tanto na ementa do referido curso (que me foi dada pela equipe que contratou-me para realizar o dito trabalho). Quanto na minha própria experiência como professora de História, e sempre compromissada em atualizar-me, inclusive fui divulgadora dos parâmetros curriculares do MEC, desde 2000, e depois, durante o mestrado e o doutorado, por meio de eventos que participava (na UFU, na UFMG), relativos ao ensino de História, continuei a atualizar-me quanto às diretrizes do MEC para o ensino desta disciplina, em nível fundamental (do 1º ao 9º ano). (FORMADORA 1⁶⁴ - UNIUBE).

Ao analisarmos o referente “*parcialmente*”, nesse mesmo questionamento, no *software Tropes*, abstraímos uma relação de conhecimento parcial do colegiado do curso e diretrizes didáticas com a permanência de apenas um semestre na instituição. Podemos inferir que o desconhecimento dos colaboradores pelo PPP de 21% tem a mesma justificativa, ou seja, a instabilidade do pessoal docente leva ao desconhecimento. (Figura 7).

⁶⁴ Para manter a invisibilidade os colaboradores serão identificados por instituição e numerais. Trata-se de um procedimento ético com o objetivo de preservar o anonimato das identidades dos sujeitos.

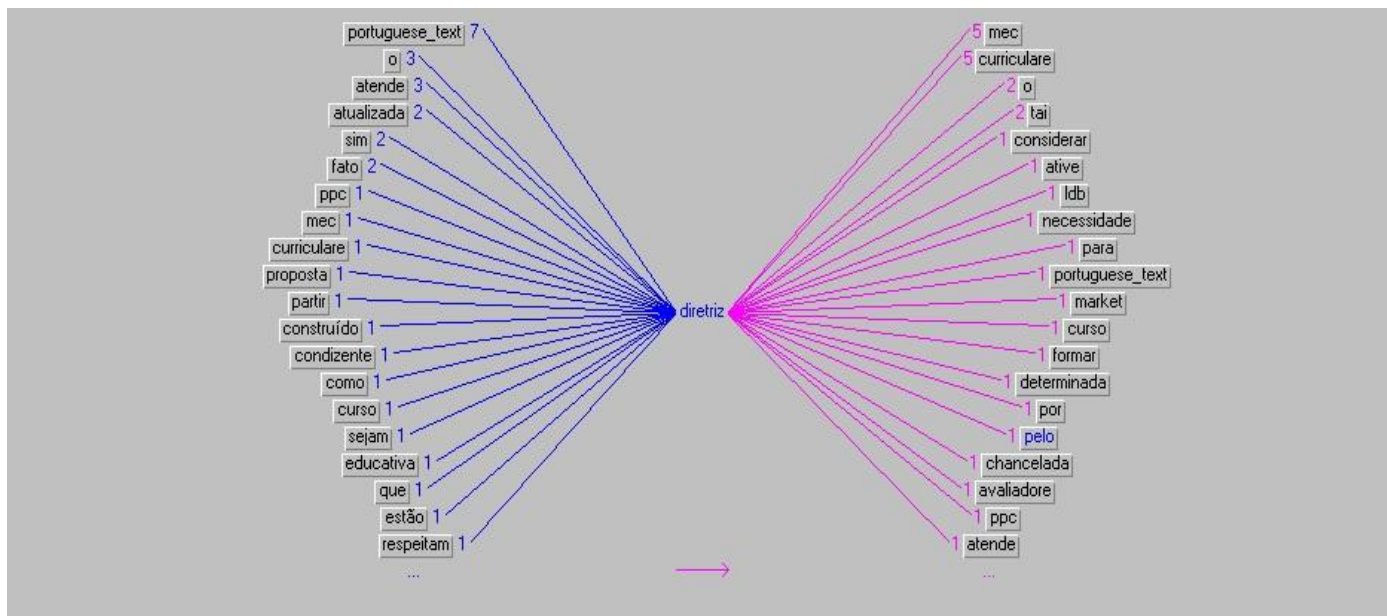
Figura 7 – Referente “parcialmente” (Questão 1, parte 4 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

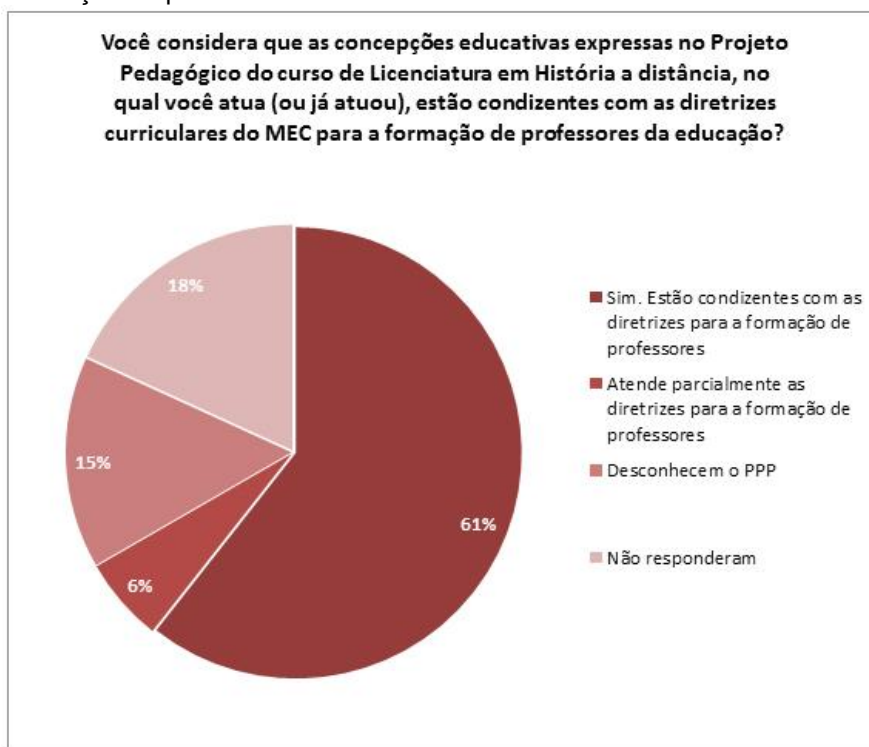
Em relação às concepções educativas expressas no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância em atuaram (ou atuam) (Questão 2 – Parte 4 – Apêndice C), e a consonância com as diretrizes curriculares do MEC para a formação de professores, obtivemos no software Tropes, por meio do referente “diretriz”, uma significativa relação de equivalência, considerando que a maioria julga que o PPP se encontrava atualizado em consonância com essas diretrizes curriculares. Para confirmar, a estatística descritiva nos mostra que 60% dos colaboradores consideravam a existência dessa relação, enquanto apenas 7% responderam que o PPP atende parcialmente às diretrizes curriculares do MEC para a formação de professores. (Figuras 8 e 9). Os achados parciais demonstraram que, para os colaboradores não havia muito a fazer, caso as concepções educativas não fossem, de fato, condizentes com as diretrizes curriculares do MEC, “tanto faria ter ou não ter relação, pois o trabalho era o mesmo”. (FORMADORA 1 – UNIMONTES).

Figura 8 – referente “diretriz” (Questão 2, parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Figura 9 – Concepções educativas X diretrizes curriculares para formação de professores



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

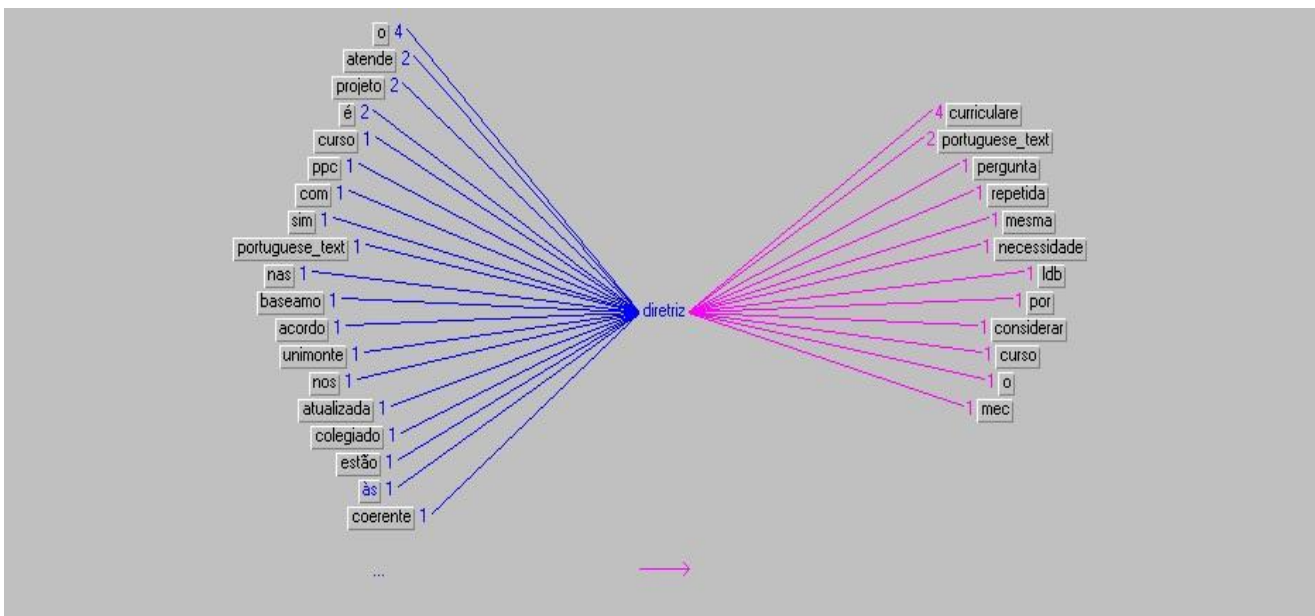
Veiga (2010) alerta sobre o compromisso ético-político que os formadores devem assumir, pois não se pode ignorar ou arquivar o projeto pedagógico, nem fazer de conta que a prática de sala de aula é o bastante. O projeto deve ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educativo da instituição.

Os que afirmaram que existe a relação (60%), alegaram que os objetivos, os princípios, o perfil do egresso, as ementas das disciplinas, a linguagem, as metodologias empregadas e outros aspectos que são contemplados no PPP foram, de fato, construídos a partir das diretrizes do MEC e chancelados pelos seus avaliadores. Esses colaboradores consideraram que todas as dimensões do processo ensino aprendizagem e de formação do licenciado foram contempladas no PPP e que as concepções educativas estão em consonância com o MEC. “A formação pretendida está de acordo com a realidade social em que esses profissionais estarão inseridos”. (FORMADORAS 2 – UNIUBE; FORMADORA 2 - UNIMONTES).

Dentre os colaboradores, 15% afirmaram desconhecer essa relação nos PPPs dos cursos em que atuavam. Apenas uma professora alegou que, não conhecia o PPP, mas era conhecedora das diretrizes (FORMADORA 3 – UNIUBE). Isso a fez conduzir suas aulas, tendo em vista as concepções educativas presentes nas diretrizes curriculares para a formação de professores.

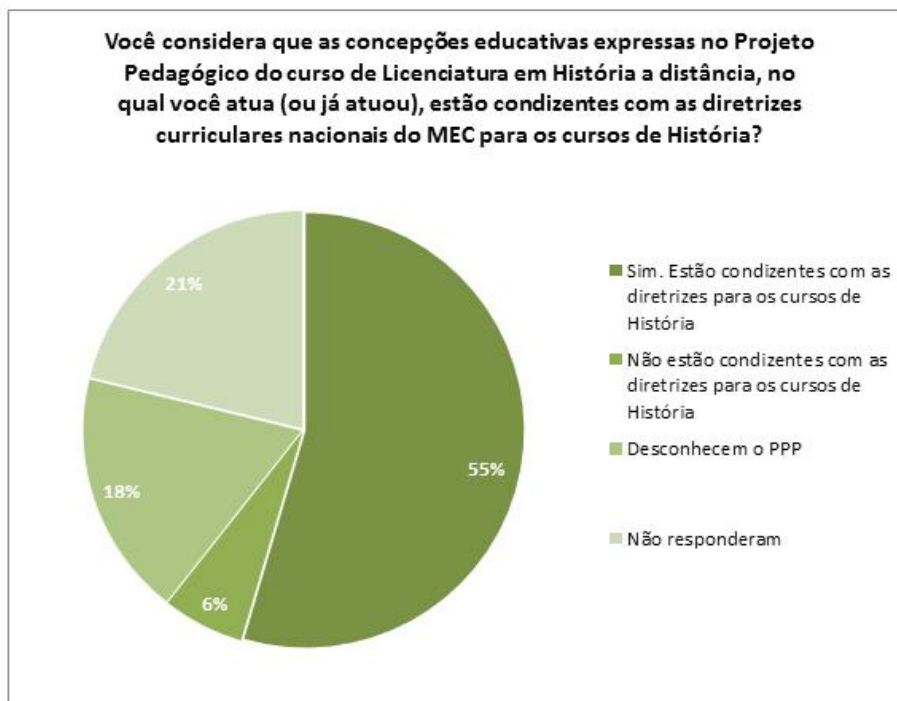
Em relação às *concepções educativas expressas no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância em atuaram (ou atuam)* (Questão 3 – Parte 4 – Apêndice C), e a *consonância com as diretrizes curriculares do MEC para os “cursos de História”*, obtivemos no *software Tropes* por meio do referente “*diretriz*”, a equivalência entre PPP de curso atualizado e coerente com as diretrizes curriculares para o curso de História mediante o MEC. Para confirmar, a estatística descritiva nos mostra que 55% dos colaboradores consideram a existência dessa relação, enquanto 6% opinaram que não atendem às diretrizes. (Figuras 10 e 11).

Figura 10 – referente “diretriz” (Questão 3, parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Figura 11 – Concepções educativas X diretrizes curriculares para Cursos de História



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Para 55% dos colaboradores que confirmaram a relação, os fundamentos explícitos no PPP se coadunam com os avanços acadêmicos/científicos na área de História, em suas diversas linhas, sendo que todas as dimensões do processo

ensino aprendizagem e de formação do licenciado estão ali contempladas. Afirmaram também que a proposta curricular para o curso a distância era a mesma para o curso presencial em relação ao atendimento às diretrizes e formação dos profissionais. (FORMADORA 4 DA UNIUBE; FORMADORA 3 UNIMONTES). Nessa questão, 18% afirmaram desconhecer a existência dessa relação e 21% não responderam à pergunta.

Constatamos essa relação, concebida nos PPPs dos dois cursos – Unimontes e Uniube. O PPP do curso de História/EAD Unimontes apresenta que

a concepção de acadêmico-estagiário para o cursista baseia-se em novas formas lógicas para discutir e entender, no seu bojo, o processo educativo. Essas formas lógicas não se resumem no para quê, no quê, no como e no quando, mas expressam-se em novas relações sociais que precisam ser captadas do trabalho diário. Entende-se que para elaborar o conhecimento não será mais apenas oferecer o *melhor* curso com a melhor técnica que trará maior êxito, mas, sim, gerar uma proposta historicamente situada, que envolva o acadêmico como sujeito ativo de sua própria caminhada e cujos caminhos não são pré-definidos, mas melhor organizados pelos próprios caminhantes. (PPP UNIMONTES, 2008, p. 31).

Esta concepção se coaduna com o inciso II, do artigo 5º, da Resolução CNE/CP 1/2002: “o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor”. Quanto ao curso de História/EAD Uniube, a concepção educativa que o PPP sustenta relaciona-se a uma

concepção humanista de Educação e em uma perspectiva multiculturalista crítica, visando à formação de profissionais comprometidos com o pleno desenvolvimento humano e com a capacidade crítica para compreender de forma contextualizada os elementos que caracterizam a realidade hoje. Busca-se oportunizar ao estudante uma aprendizagem mais significativa em que ele seja corresponsável pela construção do seu próprio conhecimento, bem como o compartilhamento de suas experiências. A proposta pedagógica adotada volta sua atenção para os papéis dos alunos em atividades colaborativas, favorecendo a interação aluno e professor e aluno e aluno, viabilizando a construção do conhecimento individual e coletivo. (PPP UNIUBE, 2012, p. 50).

Conforme o que está postulado na Resolução CNE/CP 1/2002, a busca por uma aprendizagem mais significativa deve partir de um princípio metodológico geral,

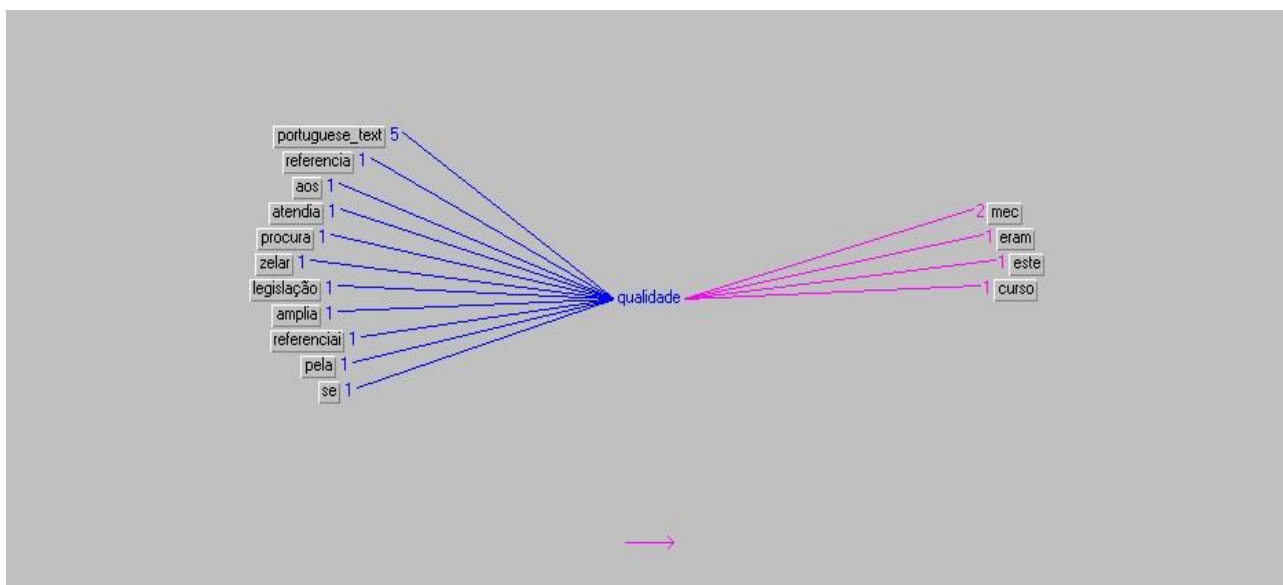
que possa ser traduzido pela ação-reflexão-ação e pela resolução de situações-problema.

Em relação às *concepções educativas expressas no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância em que atuaram (ou atuam)* (Questão 4 – Parte 4 – Apêndice), e a *consonância com os referenciais de qualidade do MEC*, obtivemos, no *software Tropes*, por meio do referente “qualidade”, a equivalência entre o atendimento, o cuidado quanto ao atendimento à legislação, zelando pela qualidade do curso. Ao escolhermos o referente “sim”, também verificamos essa equivalência, sendo que os colaboradores acreditam que a instituição se adequa à solicitação do MEC, pois os resultados das avaliações demonstram isso. (Figuras 12 e 13).

Para confirmar, a estatística descritiva nos mostra que 52% dos colaboradores consideram que há consonância entre a proposta do curso no PPP e os referenciais de qualidade do MEC. Nas respostas obtidas, os colaboradores reforçaram a percentagem obtida ao afirmar, por exemplo: ainda antes da avaliação formal do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que atribuiu “conceito A” ao curso de História, os resultados das avaliações internas, bem como as considerações da CAPEs em relação ao curso de História, foram positivos; o modelo de ensino proposto pela Universidade Estadual de Montes Claros obteve, com bastante êxito, as demandas presenciais e virtuais do processo ensino e aprendizagem e nessa dimensão, atende e amplia os referenciais de qualidade do MEC, a fiscalização do MEC e avaliação para a continuidade da oferta dos cursos de Licenciatura em História a distância. (FORMADORA 4 – UNIMONTES).

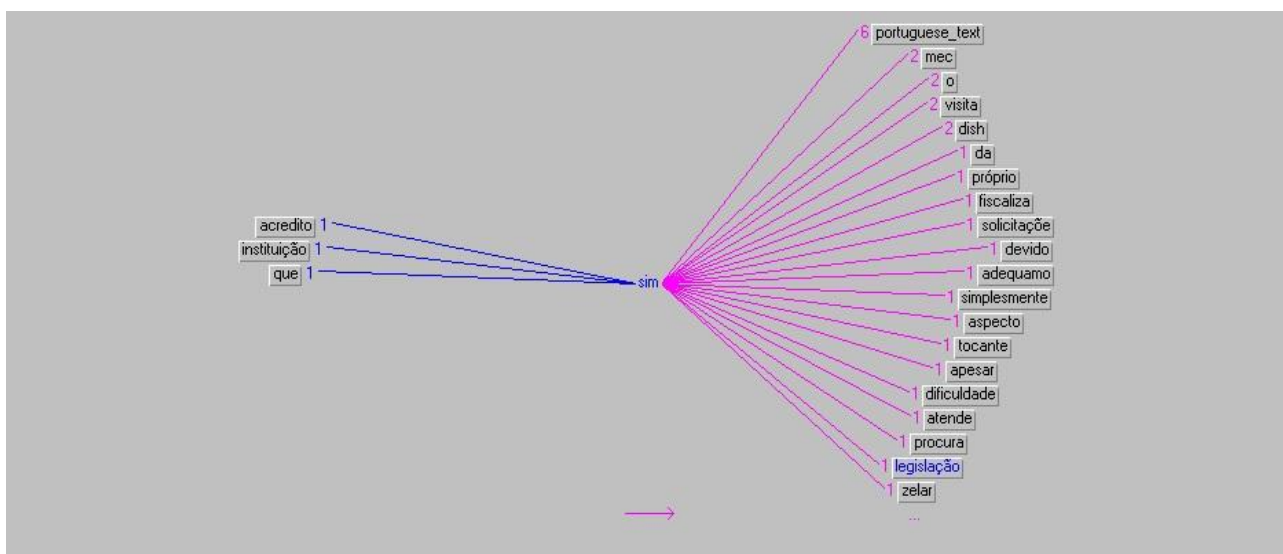
A gestora da Uniube também respondeu positivamente, alegando que houve o cumprimento daquilo que está concebido no PPP, com os referenciais de qualidade do MEC, justificando a partir da avaliação que o ministério apresentou à instituição após o cumprimento de todos os aspectos do Termo de Saneamento de 2009.

Figura 12 – referente “qualidade” (Questão 4, parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Figura 13 – referente “sim” (Questão 4, parte 4 – Apêndice C)

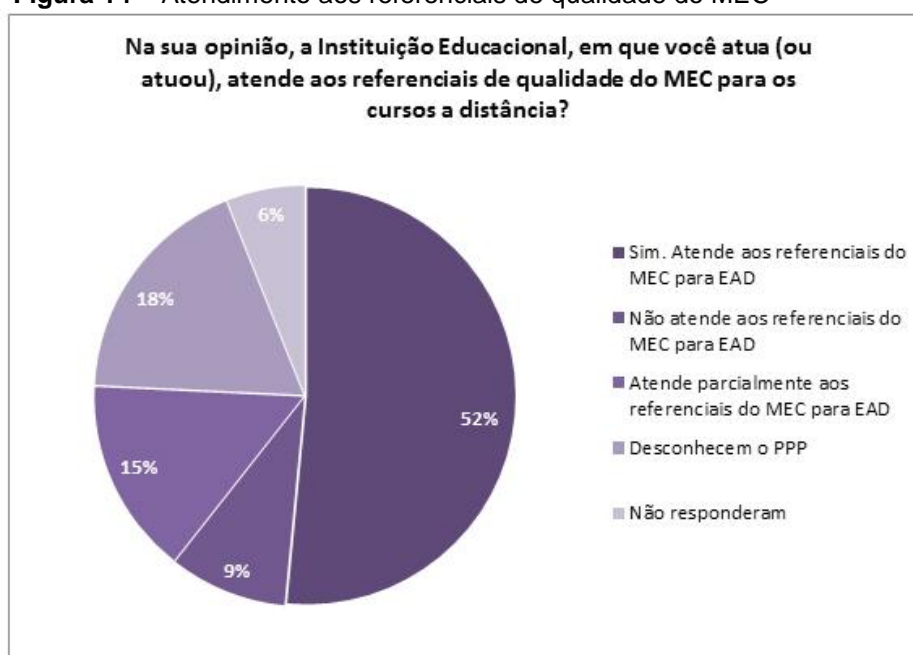


Fonte - Software Tropes (2014)

Os dados também mostram que 15% dos colaboradores responderam que o PPP atende, parcialmente, às exigências dos referenciais de qualidade, pois, em alguns processos, “deixam a desejar” no que diz respeito à operacionalização. (Figura 14). Isso se deve ao fato de que, numa instituição privada, o foco é obtenção dos resultados e os referenciais de qualidade só são atendidos parcialmente. Para alguns desses colaboradores, o PPP garante o cumprimento desses referenciais de qualidade, mas, na prática, nem sempre

acontece, como é o caso de oferecer os amparos legais e necessários ao quesito conteúdo e procedimento para o andamento do curso, mas por outro lado, não proporciona a adequada e necessária formação para a atuação dos docentes na modalidade a distância. Assim, apresentaram a importância de uma prática docente voltada para a EAD. Outro ponto que foi destaque é a dificuldade de comunicação e consequente interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em decorrência da localização geográfica da instituição, na região de Minas, que possui difícil acesso à Internet. (FORMADORA 5 – UNIUBE).

Figura 14 – Atendimento aos referenciais de qualidade do MEC



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Alguns colaboradores, 9%, afirmaram que o PPP não atendia aos referenciais de qualidade do MEC, principalmente no que se referia à formação do aluno, pois, no caso da Uniube, havia falta de estrutura humana e material – ausência de muitos recursos didáticos nos polos de aprendizagem; como por exemplo, uma boa biblioteca. Houve relatos de que os cadernos didáticos não estavam condizentes para a formação de um professor de História. Para esses colaboradores, a impressão que ficou da instituição é a de que não havia uma política de valorização do professor, ou seja, não atendia-se aos referenciais de qualidade do MEC, eram apenas pro forma (FORMADORA 6 – UNIUBE). Nessa

questão, 6% dos colaboradores não responderam e 18% afirmaram desconhecer o PPP.

Ao elaborarmos esse questionamento – sobre a concepção educativa que o PPP apresenta e a correspondência com as exigências do Referencial de Qualidade – ficamos curiosas sobre o que obteríamos nas respostas, pelo fato de que, como demonstramos no item do histórico, a EAD no Brasil ainda apresenta muitas fragilidades. Entretanto, as respostas foram além do esperado, apesar de reconhecermos que no Brasil algumas instituições ainda não cumprem o que foi instituído pelo Decreto 5.622/2005, que, em seu artigo 7º, postula:

Art. 7 - Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10º e 11º da Lei n.9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. **Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.**

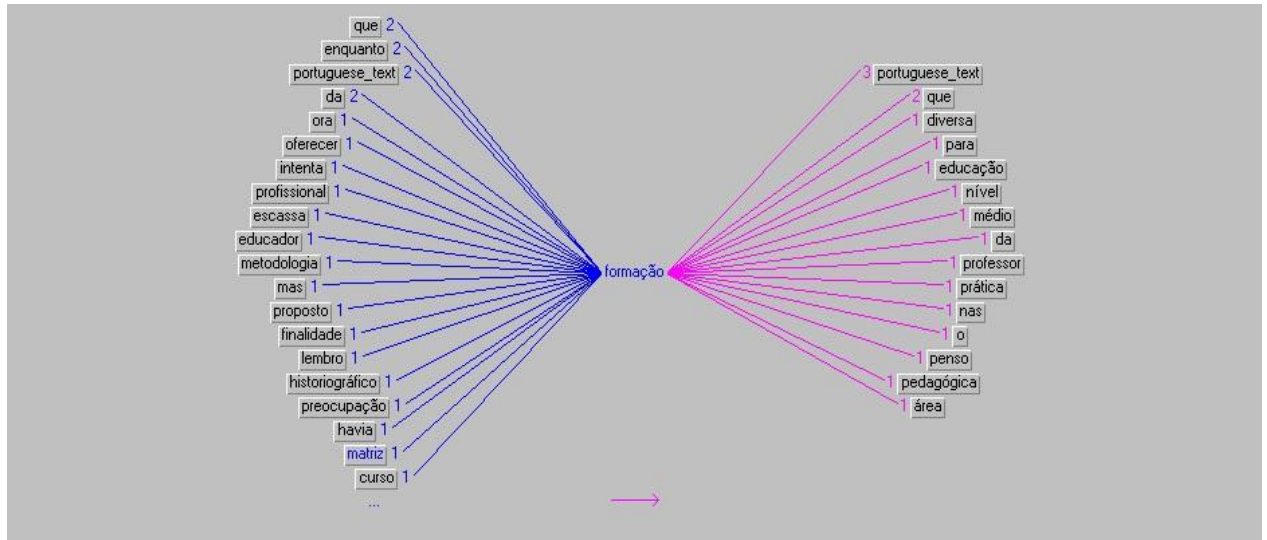
Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 96), dentre os aspectos relevantes do decreto, destacam-se:

o estabelecimento e a preponderância da avaliação presencial de alunos em relação às avaliações a distância; maior explicitação de critérios para credenciamento institucional, sobretudo no que se refere aos polos descentralizados de apoio ao aluno; mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada de vagas no ensino superior, desvinculada de condições adequadas para o atendimento; permissão para o estabelecimento de regime de colaboração entre Conselhos Estaduais, Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas; previsão de atendimento a pessoas com deficiência; institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade.

Em relação à *articulação do curso, concebido no PPP com os referenciais de qualidade do MEC e a formação de professor* (Questão 6 – Parte 4 – Apêndice C), obtivemos no *software Tropes* por meio do referente “*formação*”, a equivalência

entre: profissional, educador, finalidade da formação relacionados com a prática pedagógica do professor, com a área educacional. (Figura 15).

Figura 15 – referente “*formação*” (Questão 6 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Nessa questão, destaco o depoimento de uma formadora, ao afirmar que, na época em que atuou no curso de licenciatura em História a distância, havia grande preocupação com a formação pedagógica na concepção do currículo, no material didático, nas instalações físicas, na equipe multidisciplinar, mas que não considerava a qualidade nessa última. Segundo ela, a equipe deixava “a desejar” (FORMADORA 7 - UNIUBE).

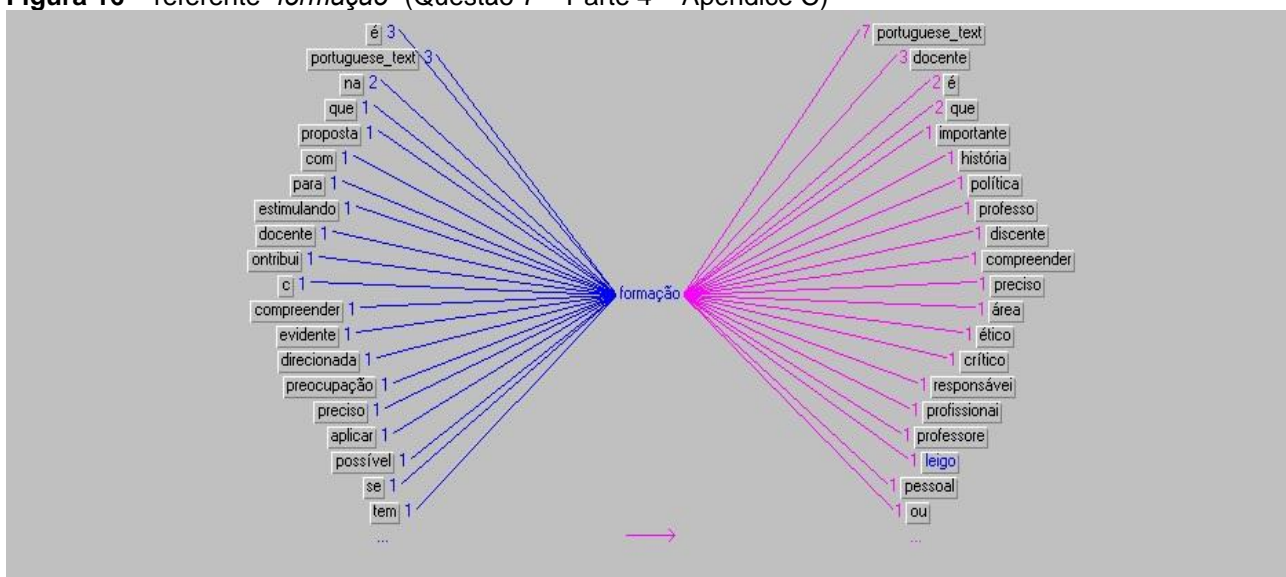
De acordo com os colaboradores, há vários aspectos que são concebidos nos PPPs, dos Cursos investigados evidenciam a articulação com os referencias de qualidade do MEC, em relação à formação de professor:

- a escolha de profissionais competentes e atualizados mediante os aspectos contemplados na Matriz Curricular;
- a oferta de cursos e oficinas, principalmente voltados para o discurso historiográfico, considerando que muitos profissionais ainda reproduzem as formas tradicionais de ensino;
- a possibilidade de uma análise teórico-reflexiva sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação;

- a possibilidade de direcionamento do conteúdo à prática de sala de aula e não somente focar na teoria da história;
- a crença numa concepção de homem e de mundo que valoriza, respeita e acredita na diversidade, na multiplicidade e nas potencialidades humanas, dentro de um determinado contexto;
- a existência de uma matriz curricular que ofereça formação nas diversas áreas em que o professor, na contemporaneidade deve atuar;
- colocar sempre em pauta de discussão, no colegiado, os aspectos referenciais exigidos pelo MEC para a formação do professor, a distância;
- a existência de um material didático-pedagógico a ser utilizado por professores e tutores que provoquem desafios e senso crítico nos alunos;
- a presença de uma consciência política na gestão do curso que saiba articular os conteúdos de História na temporalidade histórica, pois cada região, em um determinado momento, apresenta dificuldades na escassa formação que tiveram nossos alunos do ensino superior na época do Ensino Fundamental e Médio.

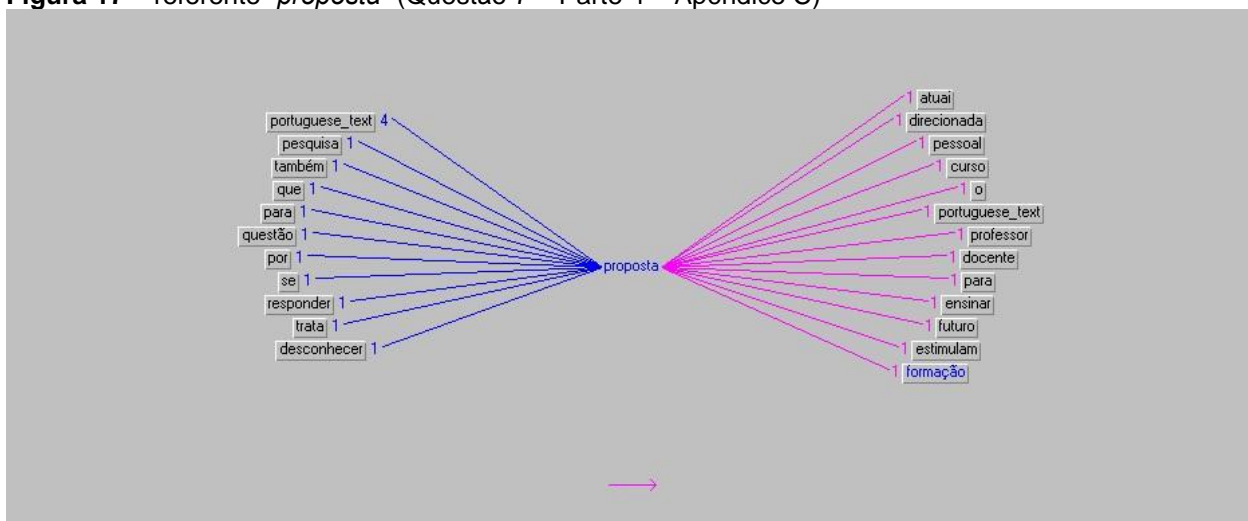
Em relação à *contribuição da proposta pedagógica concebida no PPP para a formação docente* (Questão 7 – Parte 4 – Apêndice C), obtivemos no software *Tropes*, por meio do referente “*formação*”, a equivalência entre os termos: proposta, estímulo, docente, contribui, compreender, evidente, direcionada, preocupação, aplicar, relacionados aos termos: docente, importância, história, política, professor, discente, ético, crítico, responsável, profissional. A partir dessa relação, podemos inferir que os colaboradores afirmaram ser significativa a contribuição da proposta pedagógica para a formação docente de suas instituições. (Figura 16). E confirmamos esta inferência ao analisarmos o referente “*proposta*”, apresentado na Figura 17.

Figura 16 – referente “*formação*” (Questão 7 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Figura 17 – referente “*proposta*” (Questão 7 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

De acordo com os colaboradores, vários aspectos que foram enumerados, como contribuintes para a formação docente, como proposta pedagógica concebida no PPP:

- repensar as questões regionais no contexto geral;
- estimular o futuro professor a ensinar utilizando pesquisa, partindo de problematizações;
- estimular a formação continuada;
- conscientizar os docentes em relação à investigação, reflexão e integração;

- criar estratégias que visem eliminar o descrédito na modalidade de educação a distância;
- valorizar a realidade dos alunos na construção do conhecimento;
- estruturar o currículo quanto à utilização de alguns recursos limitados;
- conhecer as novas tendências educacionais;
- formar docentes com alta qualidade profissional, críticos, responsáveis, éticos, dinâmicos e flexíveis quanto à prática do magistério;
- contribuir com a formação de professores leigos ou que não completaram seus cursos, ou que atuam em área diferente da que se formou.

Esse questionamento anterior, feito aos formadores, sobre a contribuição da proposta pedagógica concebida nos PPPs, dos cursos investigados, para a formação docente, provoca-nos diversas reflexões: Há algum modelo exemplar de formação inicial de professores de História a distância? E de formação continuada? Como fazer as aproximações interdisciplinares no currículo de História? Como gerir possibilidades de ensino e de pesquisa no Curso a distância?

Sabemos que o modelo de formação que temos, apesar de fortemente debatido e criticado na área educacional, ainda guarda resquícios da fórmula “três + um”, nos cursos de formação dos professores de História no Brasil. “É um modelo regido pela lógica disciplinar e aplicacionista que, historicamente cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e manutenção do *status quo*.” (GUIMARÃES, 2013). Corroboramos com a autora, pois as análises ainda demonstram as dificuldades de articulação teoria e prática na formação do professor de História a distância.

No que diz respeito às respostas dos formadores sobre “estimular o futuro professor a ensinar utilizando pesquisa, partindo de problematizações” e “conscientizar os docentes em relação à investigação, reflexão e integração”, recorreremos à Guimarães (2010, p. 393) ao afirmar que: “ousaremos pensar a formação, os saberes e as práticas nos ‘entrelugares’, articulando passado e presente, nas fronteiras da experiência do ensino e da pesquisa.” Acreditamos, portanto, que a formação de professores vai além de torná-los capazes de mediar o processo de construção do conhecimento, é preciso torná-los eficientes professores-

pesquisadores. André (2006, p.123) afirma que o papel da pesquisa na formação de professores é propiciar o

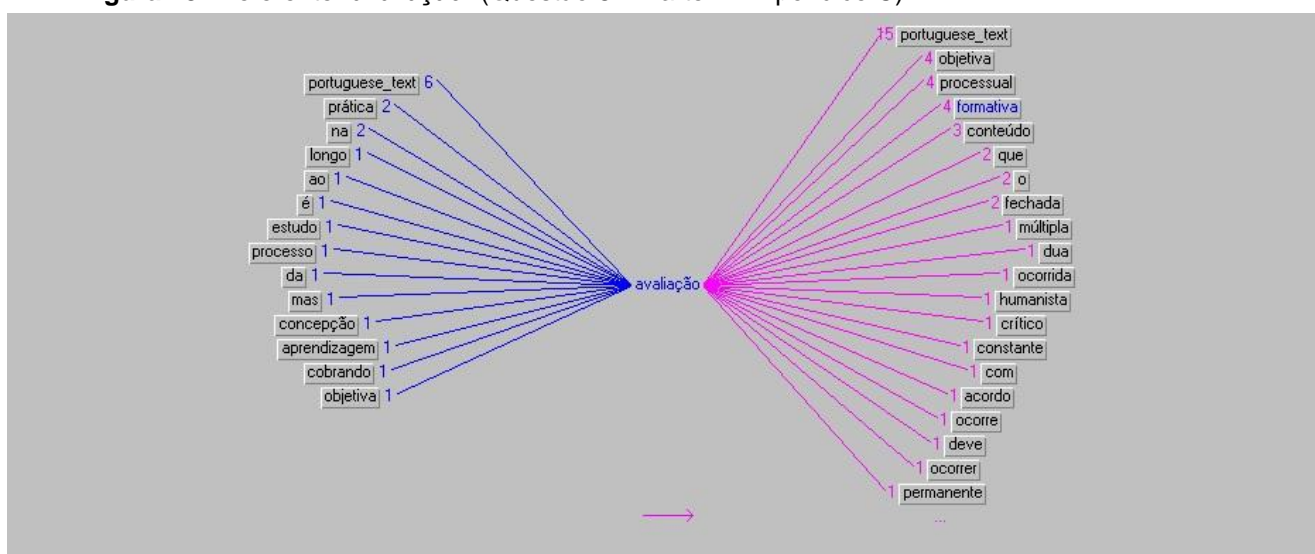
desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados. A pesquisa pode tornar o sujeito – professor capaz de refletir sobre a sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

O provável modelo de formação, a partir do exposto, é essencialmente, formar o professor pesquisador, crítico, pensador, articulador entre os conhecimentos gerais e específicos, cidadão e capaz de coordenar um processo interdisciplinar, aberto, construtivo e dinâmico de elaboração de novos saberes. (TARDIF, 2002).

Em relação à *concepção de avaliação presente no PPP do curso* (Questão 8 – Parte 4 – APENDICE C), obtivemos, no *software Tropes* por meio do referente “*avaliação*”, a equivalência entre os termos: concepção, processo, aprendizagem e estudo relacionando-os com medidas processuais, formativa, humanista, de conteúdo, crítico e permanente. (Figura 18). Para os colaboradores, obtivemos vários aspectos que foram enumerados como utilizados nos momentos avaliativos do curso:

- uma avaliação voltada não apenas para os conteúdos estudados, mas também para a capacidade crítica e reflexiva do aluno;
- nas discussões dos fóruns, a avaliação é constante;
- avaliação processual e formativa que ocorre ao longo do processo de estudos;
- avaliação que busca a verificação da aprendizagem, considerando os avanços e os pontos a serem revistos;
- avaliação humanista e crítico social dos conteúdos;
- avaliação que visa formar o acadêmico para vivenciar a diversidade e encontrar soluções para as questões do cotidiano;
- avaliação processual e contínua - constante e ocorrida em todos os momentos, não só na hora da prova (acontecia quinzenal e bimestralmente).

Figura 18 – referente “avaliação” (Questão 8 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Para alguns colaboradores, a avaliação concebida no PPP apresentava uma concepção inovadora: qualitativa, diagnóstica, formativa e processual. Entretanto, apesar de ocorrer em cada etapa, na prática, aplicava-se a avaliação de conteúdos sem a garantia do alcance da aprendizagem (FORMADORA 7 - UNIUBE). E nos momentos de recuperação da aprendizagem, era ofertado grande período de estudo aos alunos, se comparado ao presencial. Isso provocava no aluno uma postura de acomodação, que, muitas vezes, deixava de realizar as avaliações no tempo em curso, para ficar em recuperação/reestudo. (FORMADORA 8 - UNIUBE; FORMADORA 5 - UNIMONTES).

Os aspectos apresentados anteriormente, sobre a percepção dos formadores a respeito da concepção da avaliação, levam-nos a outras inquietações. A “avaliação” da aprendizagem é um tema polêmico. Grande parte dos professores possuem um discurso que trata a avaliação como processual, contínua e de caráter investigativo, apesar de não superarem as práticas autoritárias e classificatórias, ou seja, “os professores elaboram as provas para ‘provar’ os alunos e não auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para *reprovar seus alunos.*” (LUCKESI, 2011, p. 21).

Apoiamos também em Guimarães (2013, p. 80) que afirma:

Há uma insegurança generalizada entre os professores de História quanto às formas de avaliação. Muitos instrumentos são utilizados em total contradição com o ensino praticado em sala de aula. Alguns professores preferem não avaliar objetivamente, em nome do respeito às opiniões e à democracia. Como avaliar o desempenho dos alunos em história? Como incentivar e aumentar as pesquisas na área de avaliação no ensino de história? Não seria o caso de investir em práticas de formação – investigação-ação – que pudessem produzir novos conhecimentos sobre avaliação em história?

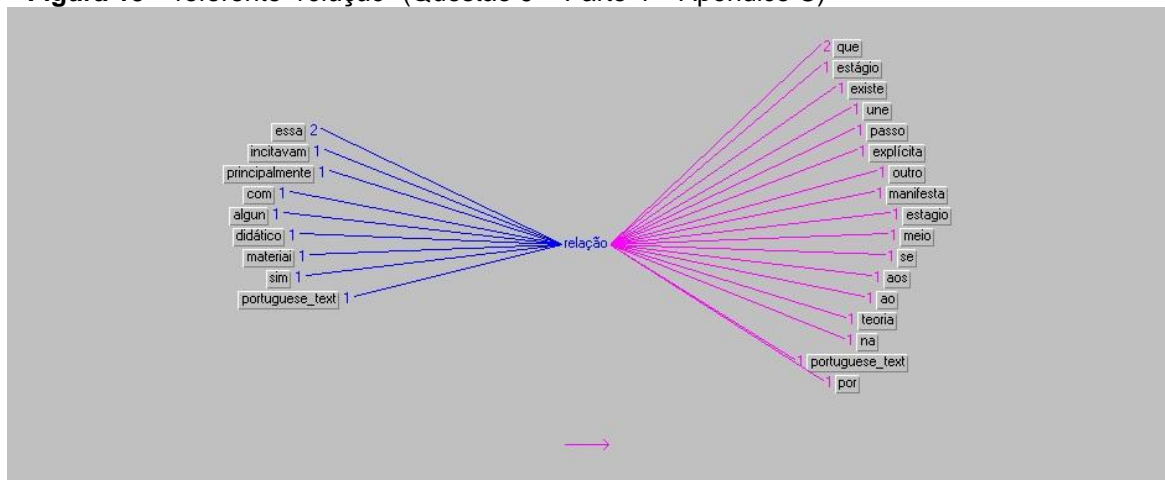
Essas marcas negativas da avaliação foram evidenciadas na formação dos professores de História na modalidade EAD. Entretanto, precisa ser repensada, questionada na formação docente. Atualmente, no tempo presente, a avaliação do aluno é mediada, eletronicamente, e nos traz novas possibilidades. Segundo Borba e Penteado (2008, p. 46).

[...] passa a ser uma nova extensão de memória, com diferenças qualitativas em relação às outras tecnologias, ela permite que a linearidade de raciocínios seja desafiada por modos de pensar, baseados na simulação, na experimentação, e em uma nova linguagem que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea. Com o advento da web, ampliou-se o frame da avaliação online, dado que possibilita melhor acompanhamento do desempenho discente, o registro de interações, das participações nos ambientes colaborativos de aprendizagem, oportunizando, ainda, maior facilidade para o trabalho do professor, dado que oportunizam a busca e análise de dados.

Constatamos, a partir do exposto, que muitos ajustes e adequações acontecem, principalmente na EAD *online*, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem e dos sistemas colaborativos existentes. Há diversas ferramentas que atuam como gerenciadores de conteúdo e de aprendizagem. Entretanto, sabemos que alcançar propostas inovadoras de avaliação ainda demanda tempo e novas pesquisas. A legislação, por exemplo, ao postular nos referenciais de qualidade do MEC os parâmetros norteadores para os processos educativos na modalidade EAD, preconiza a parceria entre a equipe multidisciplinar, o compromisso dos gestores e a instituição como elementos fundamentais em todo processo avaliativo. Essa parceria não é algo fácil de ser atendido e gerenciado em decorrência da diversidade de interesses dos envolvidos.

Em relação aos questionamentos realizados sobre a *relação teórico-prática*, na *organização curricular do curso, concebida no PPP* (Questão 9 – Parte 4 – APÊNDICE C), obtivemos no *software Tropes*, por meio do referente “*relação*” a equivalência entre os termos: incitavam, didático, material com os termos estágio, existe, manifesta, meio, teoria. (Figura 19). A partir dessa relação, podemos considerar a existência dessa equivalência tanto no PPP, quanto nos materiais de estudo e nas práticas de estágio.

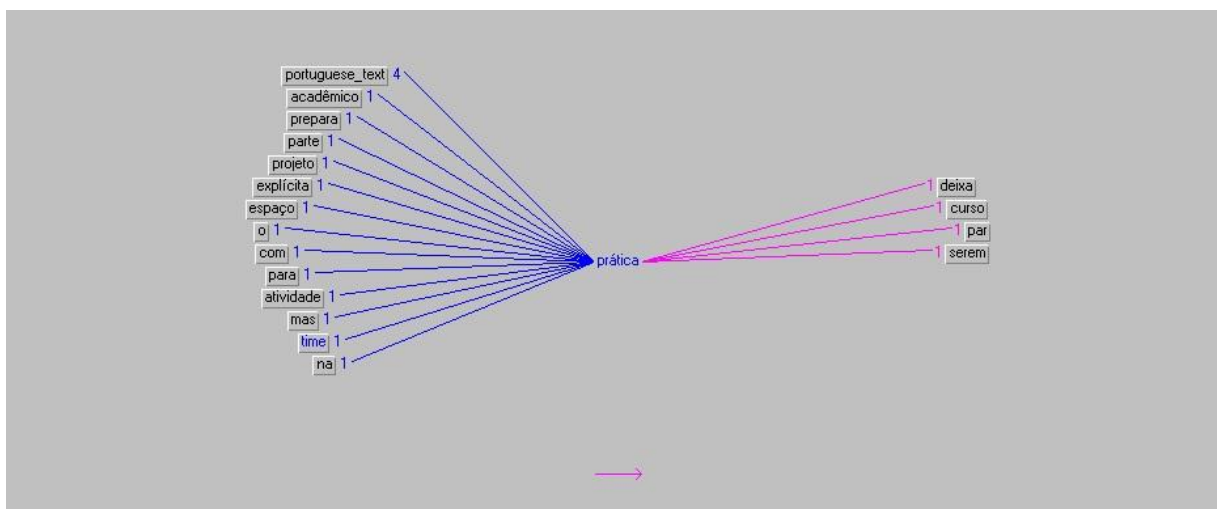
Figura 19 – referente “*relação*” (Questão 9 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

As Figuras 20 e 21, a seguir, também confirmam a relação teórico-prática. Ao optarmos pela análise com o referente “*prática*”, encontramos que há uma preparação do acadêmico, concebida no PPP, que o leva ao exercício de atividades no curso (pressupomos aqui o estágio). Ao optarmos pela análise do referente “*teórico*”, também abstraímos a equivalência entre a permissão para vivência por parte do aluno e o conteúdo teórico em situações diversas de aprendizagem.

Figura 20 – referente “prática” (Questão 9 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

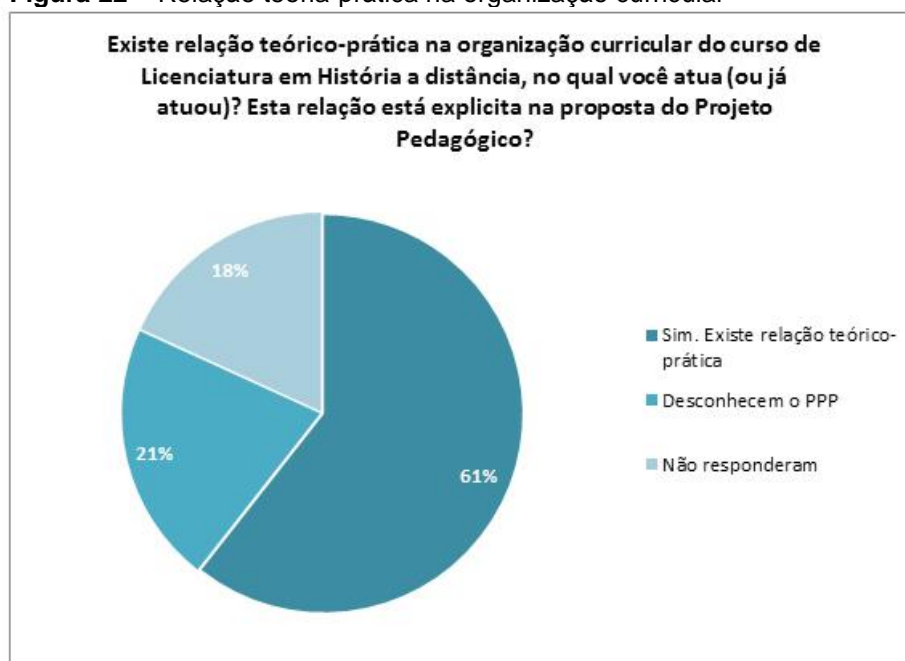
Figura 21 – referente “teórica” (Questão 9 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Na estatística descritiva, obtivemos que 61% dos colaboradores afirmaram positivamente a existência da relação teórico-prática explícita no PPP. Essa relação se manifesta por meio do estágio, o qual permite ao aluno vivenciar as concepções teóricas aprendidas na graduação. E, também, por meio do encontro presencial, seja com o professor formador ou com os tutores nos diversos polos. (Figura 22).

Figura 22 – Relação teoria-prática na organização curricular



Fonte - Questionário aplicado aos formadores (2013)

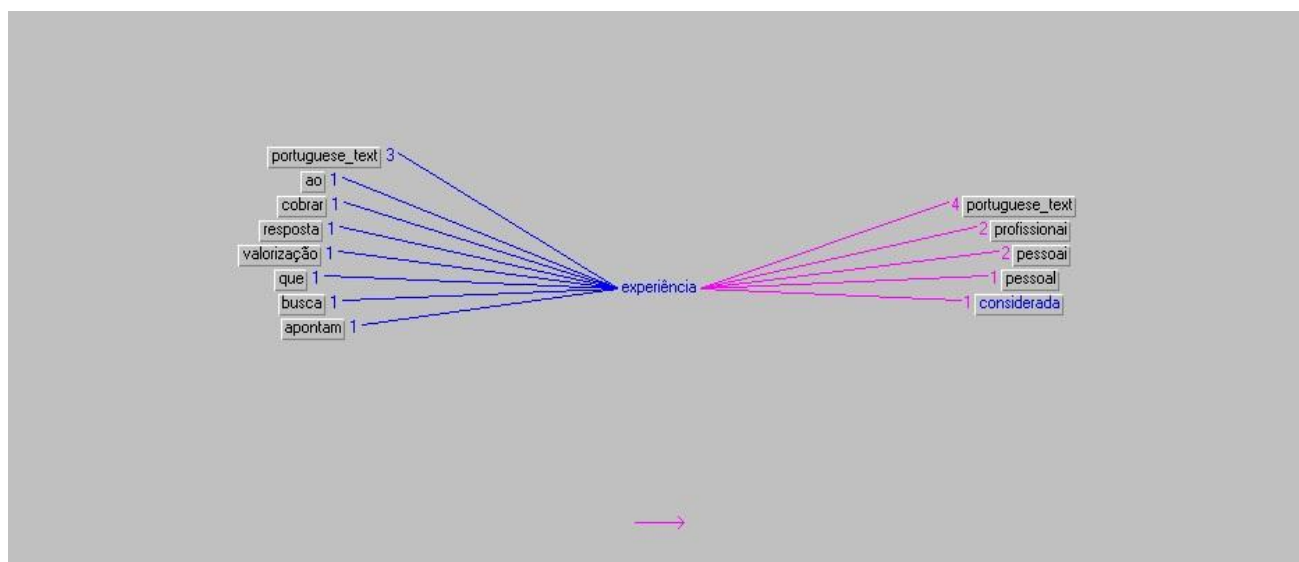
Destacamos uma resposta na qual a formadora afirmou que, no componente pelo qual era responsável, a relação teoria-prática era a preocupação central, ou seja, em sua aula tinha a preocupação em articular as teorias sobre o ensino de História e sobre certas noções que os alunos precisavam assimilar – como, por exemplo, a noção de tempo e espaço - com as atividades práticas a serem desenvolvidas no dia a dia da sala de aula, pois, somente dessa forma, aconteceria a compreensão e a aprendizagem da disciplina (FORMADORA 9 – UNIUBE). Dos colaboradores, 21% afirmaram desconhecer essa relação, pois muitas vezes o PPP contempla, mas, na prática, os processos educativos não se consolidam em decorrência da dicotomia entre teoria e prática.

Acreditamos que os conhecimentos, as competências e o saber fazer constituem o fundamento do ato docente no meio escolar e

o desafio mais importante da formação de professores e de formadores é conhecer as teorias implícitas na prática dos professores e, de outro, mediar ou promover condições para que esses profissionais modifiquem suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. [...] a teoria é tão importante quanto a prática na construção dos saberes docentes; nada é tão prático como uma boa teoria, desde que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real. (MATOS, 2007, p. 8).

Em relação aos questionamentos realizados sobre a *valorização das experiências pessoais dos profissionais e do cotidiano escolar como espaço de construção coletiva de saberes e de qualificação docente presentes no PPP* (Questão 10 – Parte 4 – Apêndice C), obtivemos no *software Tropes* por meio do referente “*experiência*” a equivalência entre os termos: cobrar, resposta, valorização, busca, apontam com os termos profissionais, pessoa, pessoal, considerada. (Figura 23). Inferimos que as respostas dos colaboradores convergem para o reconhecimento dessas experiências no PPP. Para demonstrar, pelo gráfico, 30% dos colaboradores afirmaram que as experiências pessoais e profissionais são consideradas, pela necessidade de interpretação e busca de soluções para questões do cotidiano escolar.

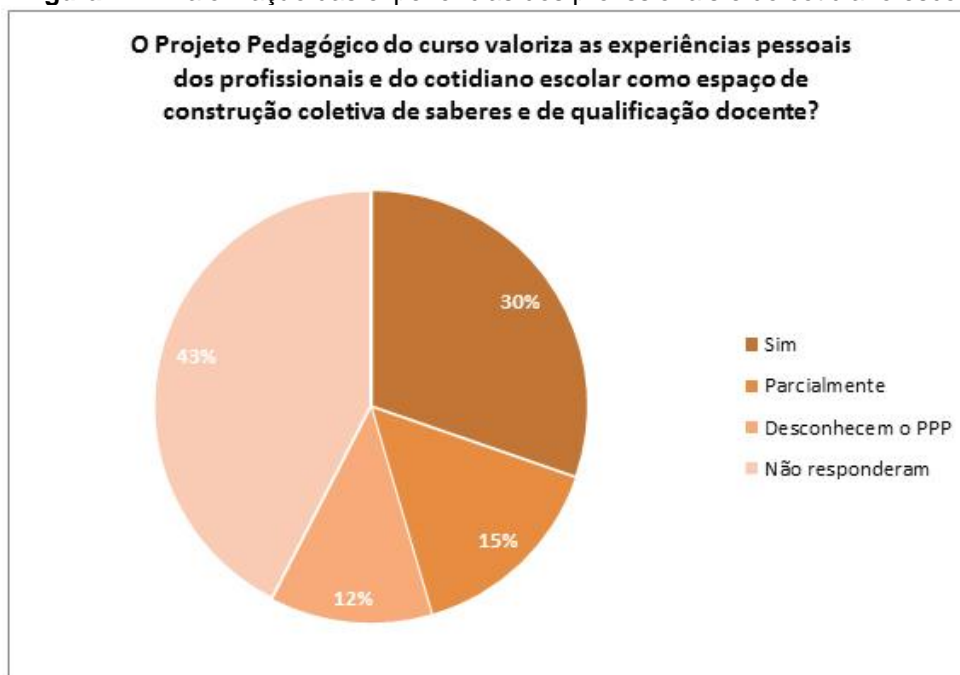
Figura 23 – referente “*experiência*” (Questão 10 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Para alguns formadores (UNIUBE E UNIMONTES), o curso compreende que a bagagem cultural do aluno é fundamental para a construção de saberes do discente. Para uma formadora da Unimontes, essa valorização ficava evidente quando o aluno respondia a suas atividades, partindo de sua experiência pessoal. Nessa questão, 43% dos colaboradores não responderam e 15% afirmaram desconhecer essa valorização do profissional no PPP. (Figura 24).

Figura 24 – Valorização das experiências dos profissionais e do cotidiano escolar

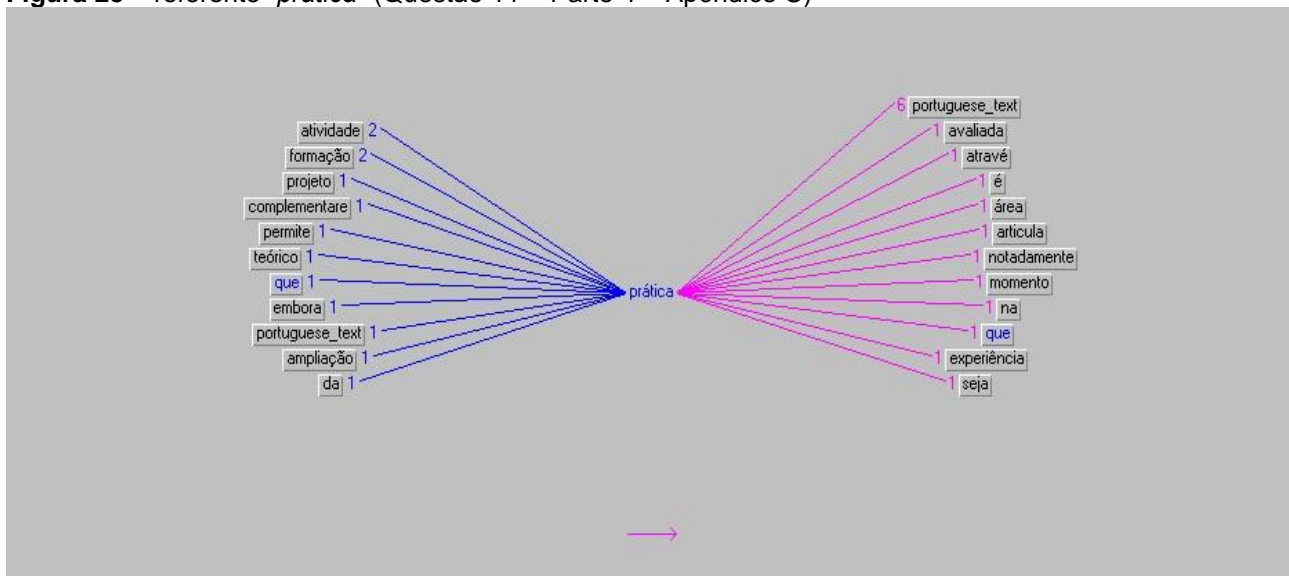


Fonte - Questionário aplicado aos formadores (2013)

Identificamos que os projetos, dos dois cursos, consideram os fundamentos filosóficos e epistemológicos como ponto de partida para a reflexão dos princípios norteadores de uma Universidade democrática. Os projetos baseiam-se nos cinco princípios determinados por Veiga (2010) para a operacionalização das propostas pedagógicas e estruturas curriculares. Dentre esses princípios: *igualdade, qualidade, gestão democrática e liberdade*, destacamos a *valorização do magistério*, que trata do crescente reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, em consonância com a oportunização de sua formação continuada.

Em relação à *formação prática do aluno não se limitar apenas às disciplinas de estágio* (Questão 11 – Parte 4 - Apêndice), obtivemos no *software Tropes* por meio do referente “*prática*” a equivalência entre: formação, projeto, complementar, permite, teórico, ampliação com os termos avaliada, através, articula, notadamente, experiência. A partir dessa equivalência, inferimos que os colaboradores reconheceram que o PPP amplia a formação prática e não se limita apenas ao estágio. (Figura 25).

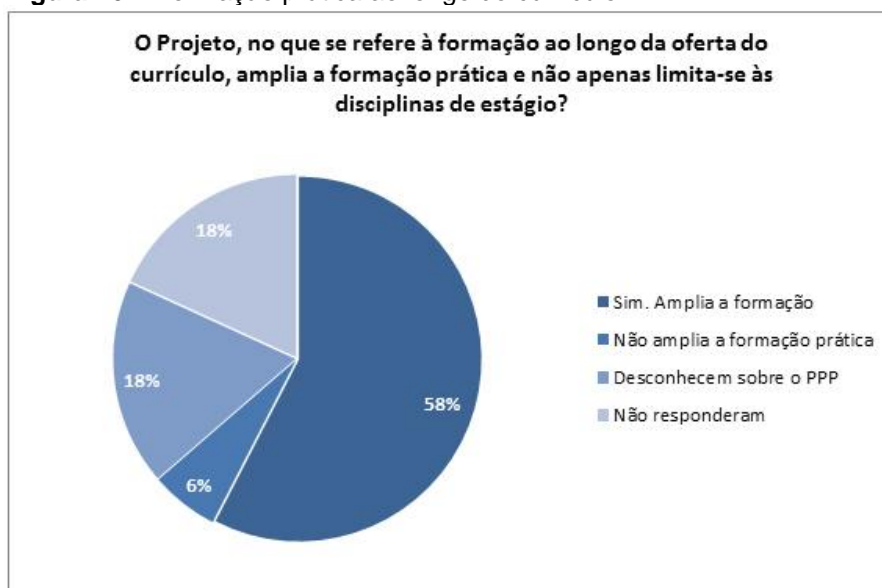
Figura 25 – referente “prática” (Questão 11 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Esse reconhecimento se traduz no seguinte indicador: 58% dos formadores afirmaram que o curso era dotado de várias atividades complementares que são atividades práticas na área de pesquisas, projetos de intervenção, trabalho de conclusão de curso e tais atividades eram articuladas ao estágio. Dos formadores, 6% afirmaram que não ocorria a ampliação da formação prática, pois tudo dependia do estágio e que muitos alunos já viviam uma experiência prática em escolas. (Figura 26).

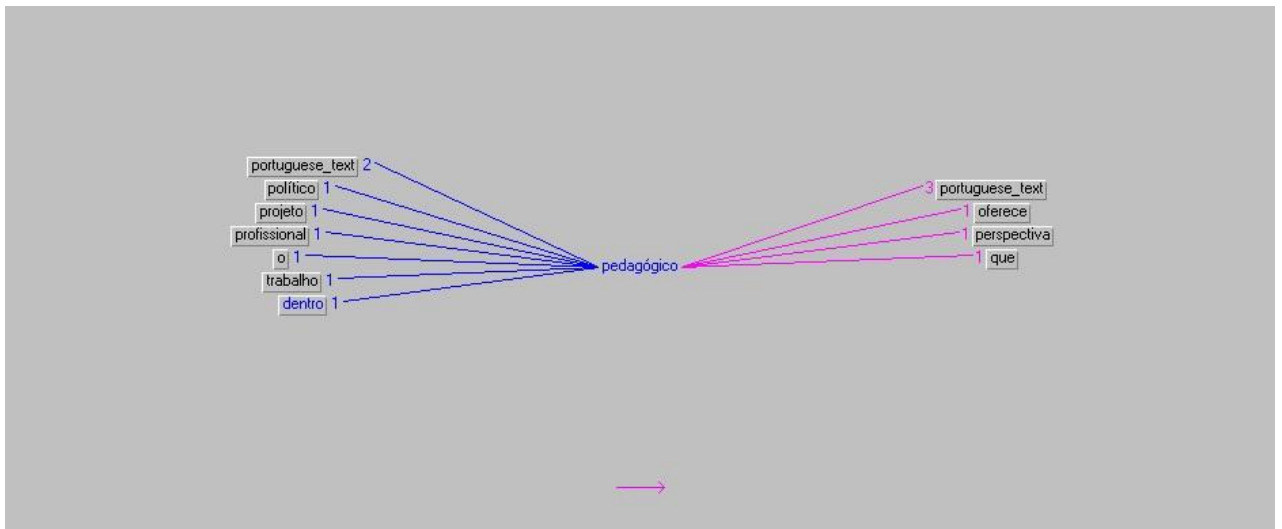
Figura 26 – Formação prática ao longo do currículo



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

No questionamento relacionado à *verificação do PPP no atendimento às necessidades de formação pedagógica e específica* (Questão 12 – Parte 4), obtivemos, no *software Tropes* por meio do referente “*pedagógico*” a equivalência entre os termos: política, projeto, profissional, trabalho relacionando com os termos: oferecer e perspectiva. (Figura 27).

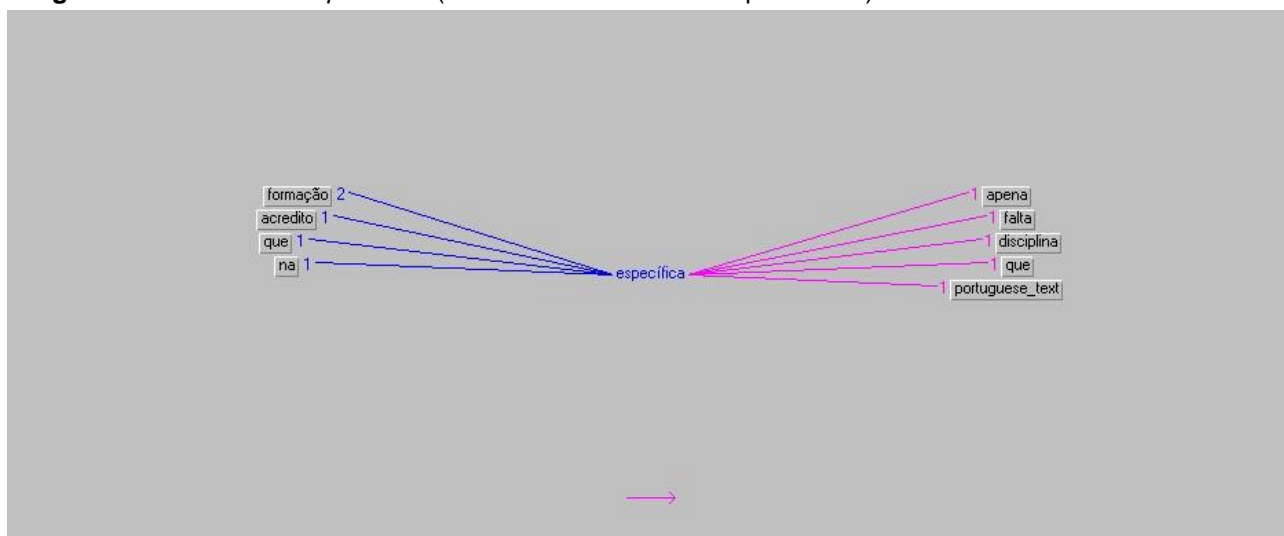
Figura 27 – referente “*pedagógico*” (Questão 12 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Ao optarmos pelo referente “*específica*” obtivemos a equivalência entre os termos: *acredito, formação*; e os termos: *apenas, falta, disciplina*. (Figura 28). Percebemos que os formadores manifestaram que o curso atendeu mais às necessidades da formação pedagógica em detrimento da formação específica, pois, na análise do último referente, constatamos que eles acreditavam mais na formação específica. (FORMADOR 10- UNIUBE).

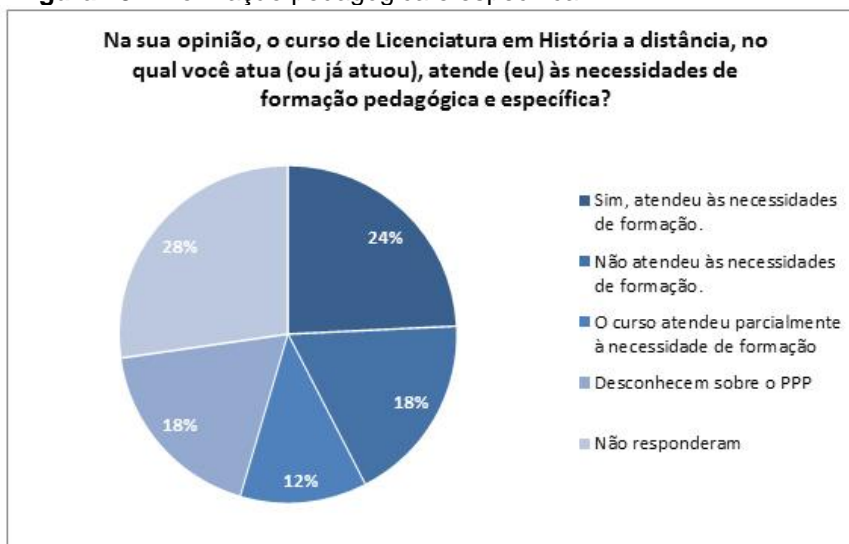
Figura 28 – referente “específica” (Questão 12 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Esses dados obtidos são confirmados pela estatística descritiva na qual apenas 24% dos colaboradores afirmaram positivamente que o curso atendeu às necessidades de formação pedagógica e específica. (Figura 29).

Figura 29 – Formação pedagógica e específica



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Um formador dessa, categoria, respondeu que participou de um módulo do curso que visava à formação pedagógica, mas, depois, no livreto em que ele foi publicado havia textos que orientavam apenas a formação específica. (FORMADOR 6 - UNIUBE). Outro formador disse que possuía uma concepção de Ensino de História, voltada para a formação de um profissional dentro do trabalho pedagógico

e o curso em que atuava atendia às necessidades do professor na prática do seu cotidiano escolar, unindo a teoria ao seu dia a dia, no cotidiano de trabalho (FORMADOR 11 - UNIUBE; FORMADOR 7 - UNIMONTES).

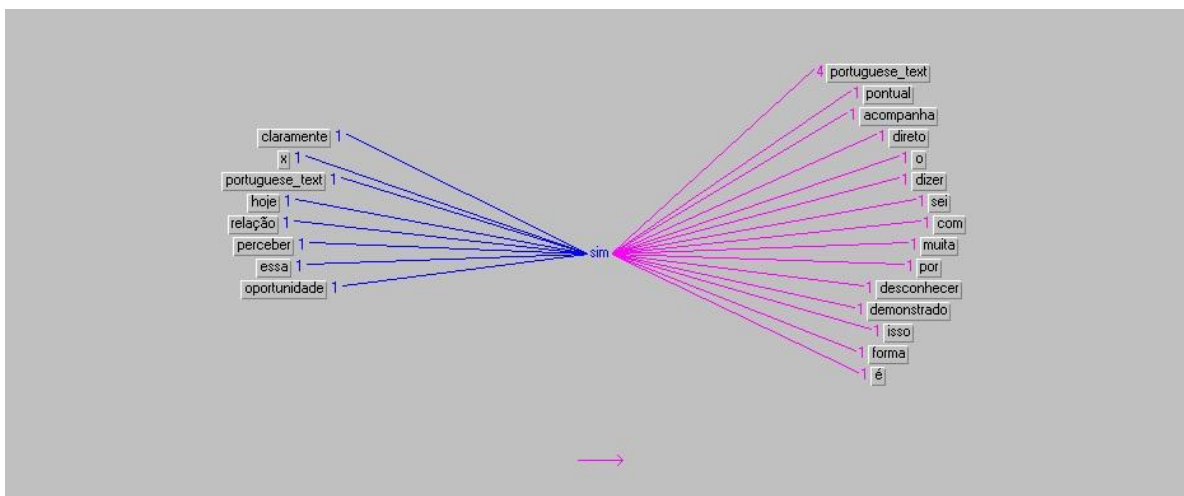
Dentre as respostas, um professor manifestou que faltava condições de acesso ao discente para o manuseio dos recursos tecnológicos que mediam a formação. Para esse entrevistado, o discente precisa se posicionar mais ativamente nos ambientes virtuais. (FORMADOR 12 - UNIMONTES). Nesse questionamento, também destacamos que a maioria dos colaboradores não respondeu, totalizando 28%; 24% desconhecem o PPP e 18% afirmaram que o PPP não atende às necessidades de formação pedagógica e específica.

Para um dos formadores, dessa categoria, o déficit de consciência crítica é muito grande e o PPP oferece uma perspectiva e um objetivo, que não são seguidos na realidade do Curso. Isso não ocorre no curso em que atua (ou atuaram), mas afirma que, de maneira geral, percebem que a educação a distância, no Brasil, ainda caminha a passos lentos. E as Universidades atuam como meros distribuidores de diplomas e certificados. (FORMADOR 8 - UNIMONTES).

Em outro depoimento, um formador manifestou que percebe com aflição a deficiência na formação dos alunos, em todos os aspectos: conteúdo específico da área de História, formação didático-pedagógica e, de modo mais grave, nos critérios e formas de avaliação. Para ele havia uma preocupação exacerbada com a evasão (elemento quantitativo), o que acabava por abrandar, em demasia, as avaliações que, por sua vez, poucos buscavam o desenvolvimento crítico, chegando ao absurdo de um aluno no 8º período não ter a menor noção de como se escreve um artigo, pois, ao longo da sua graduação, o máximo que escreveu, em uma avaliação, foram uma ou duas laudas. (FORMADOR 9 - UNIMONTES).

Ao questionarmos se *o PPP contemplava a definição do desenvolvimento dos processos de produção do material didático, impresso e digital* (Questão 13 – Parte 4), obtivemos, pelo *software Tropes*, por meio do referente “*sim*” a equivalência dos termos: hoje, relação, perceber, oportunidade, acompanha, direto, desconhecer, demonstrado, isso, forma. Essa relação nos sugere que os PPPs dos cursos investigados continham registros dos processos de produção do material de modo ainda desconhecido. (Figura 30).

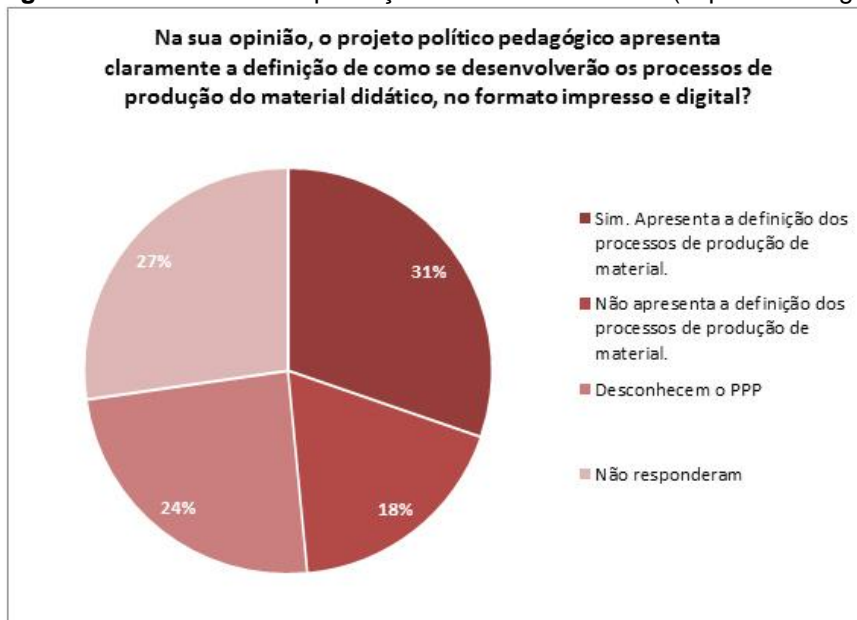
Figura 30 – referente “sim” (Questão 13 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Isso se confirma com a estatística descritiva, a qual apresenta que 18% dos colaboradores responderam que o PPP não mencionava o desenvolvimento dos processos de produção de material didático, sendo que eles não haviam percebido o relacionamento disso. (Figura 31).

Figura 31 – Processos de produção de material didático (impresso e digital)



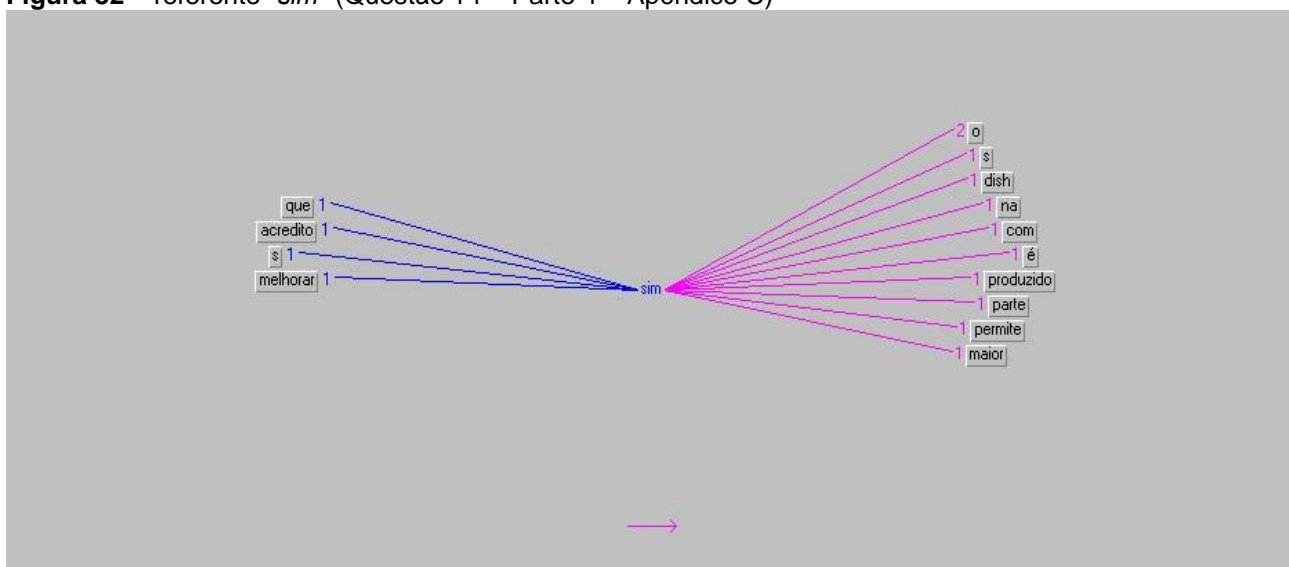
Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Apesar dessa porcentagem negativa, obtivemos que 31% dos formadores apresentaram afirmativamente a relação do PPP com os processos de produção de material didático. Nos depoimentos, alguns afirmaram que as diretrizes específicas estão registradas no Manual do professor conteudista, no material de apoio que é

entregue ao conteudista, no momento em que o mesmo aceita a incumbência de produzir material didático para a UAB/Unimontes.

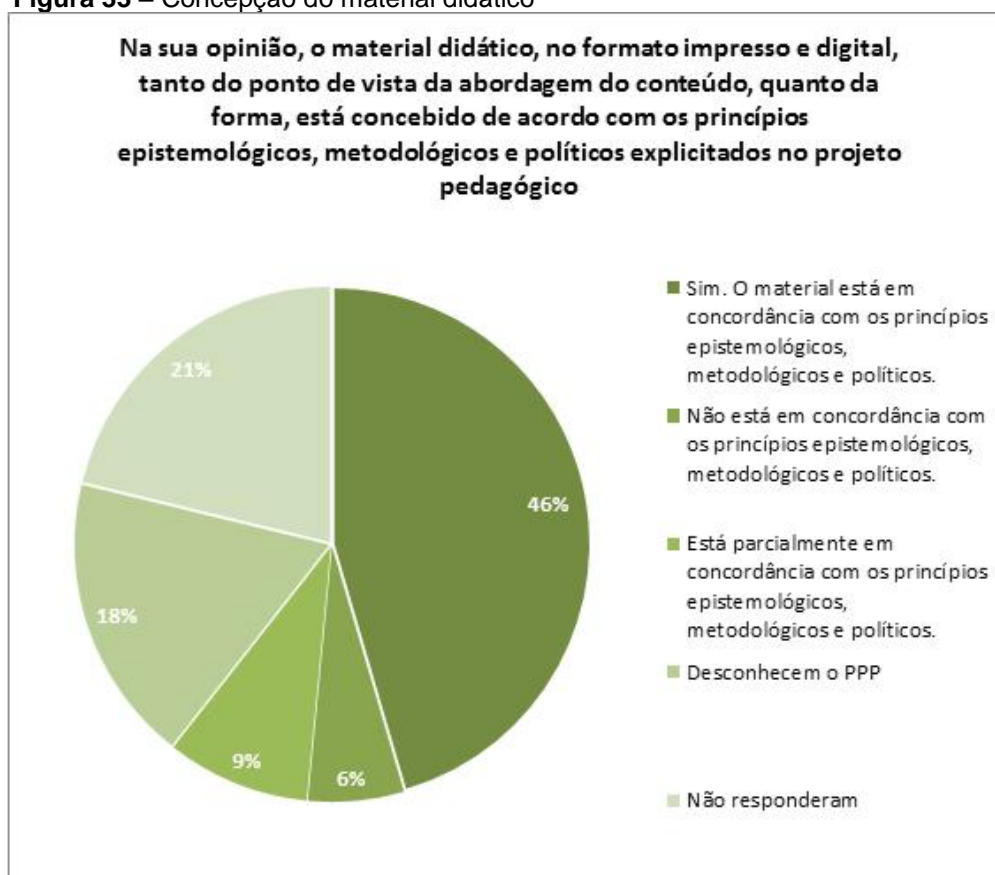
Em relação ao questionamento *sobre o material didático, se foi concebido a partir dos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no PPP* (Questão 14 – Parte 4), obtivemos, pelo *software Tropes*, por meio do referente “*sim*” a equivalência entre os termos: acredito, melhorar com os termos: produzido, permite, maior. Podemos inferir que o PPPs dos cursos concebe um material que permite a articulação com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos, expressos no PPP. (Figura 32).

Figura 32 – referente “*sim*” (Questão 14 – Parte 4 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Para a validação dessa inferência, a estatística descritiva apresentou que 46% dos formadores responderam afirmativamente ao questionamento. (Figura 33). Para eles, o material permite, na maior parte das vezes, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo às mídias disponíveis. No material, as informações complementares e específicas de cada disciplina são apresentadas e discutidas no ambiente virtual e nos momentos presenciais entre estudantes e professores, que são os produtores desse material.

Figura 33 – Concepção do material didático

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Segundo os formadores, o material busca contemplar as tendências teóricas e práticas da atualidade, pois o material é produzido com base no PPP, sendo que a preocupação de se produzir o material parte do entorno da discussão sustentada no contexto dos princípios do PPP e com a preocupação em atender às necessidades dos alunos e às exigências do referencial de qualidade do MEC. Alguns formadores ainda destacaram que, ao produzir o material, considerando os princípios epistemológicos, políticos e metodológicos, podem ocorrer lapsos que são rapidamente sanados e corrigidos por professores, coordenadores e envolvidos no acompanhamento do curso.

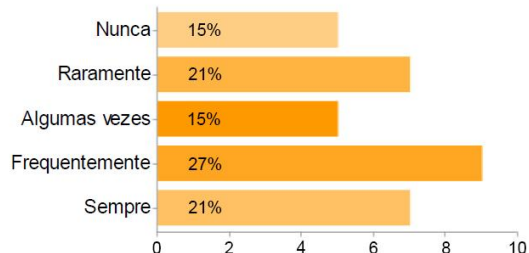
Dentre os colaboradores, 6% afirmaram que o material didático não está em consonância com os princípios políticos, epistemológicos e metodológicos do PPP. Para esses, o material se aproxima mais de apostilas do que de diretrizes epistemológicas. Alguns alegaram que é inconcebível uma disciplina de História que se resuma a cento e poucas páginas (quando chega a esse número). Para o PPP, os cadernos didáticos teriam a mera função de nortear as discussões, e poderiam

ser o texto base da disciplina. Na prática, não é isso que acontece. Ele é usado como "muleta", tanto pelos acadêmicos que pouco se interessam pela pesquisa, quanto pelos professores que não estão dispostos a estimulá-los. O tempo é muito curto e o material acaba sendo bastante resumido. (FORMADOR 10 - UNIMONTES).

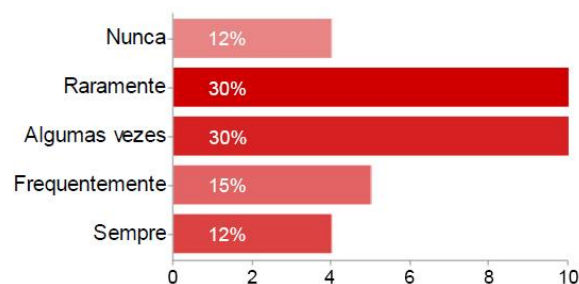
O último questionamento referiu-se ao material didático. Nessa questão o formador marcou uma resposta para cada aspecto considerado como norteador para a elaboração e consolidação do material didático nos cursos concebidos pelos PPPs investigados. As respostas obtidas dizem respeito aos seguintes aspectos: o material permite o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com o Projeto proposto? Os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalham integrados numa equipe multidisciplinar? O Guia geral do curso orienta os alunos quanto às características da EAD: informações sobre organização curricular e ementas; formas de interação entre professores, tutores e alunos; sistema de acompanhamento e avaliação? O material orienta o aluno quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo? O material apresenta, de forma sistemática e organizada, o conteúdo preconizado pelas diretrizes curriculares do MEC ? O material é estruturado em linguagem dialógica, promovendo a autonomia do aluno? O material fornece ao aluno uma visão geral da metodologia EAD a ser empregada no curso? O material detalha as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deverá alcançar ao final de cada etapa? O material indica leituras obrigatórias e complementares que possibilitem o aprofundamento e complementação da aprendizagem? O material produzido é validado pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso?

Nas respostas apresentadas, identificamos que:

- 27% dos formadores afirmaram que o material, frequentemente, permite o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com o Projeto proposto. (Figura 34);
- 30% afirmaram que, algumas vezes e/ou raramente, os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalham integrados numa equipe multidisciplinar. (Figura 35);

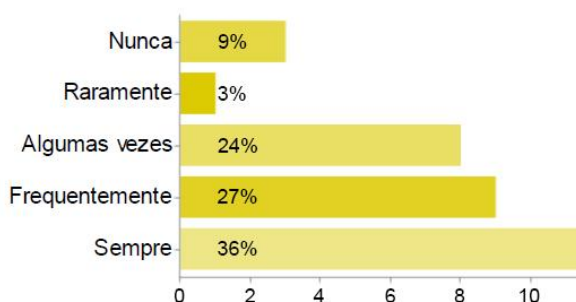
Figura 34 – Material e o desenvolvimento de habilidades e competências

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

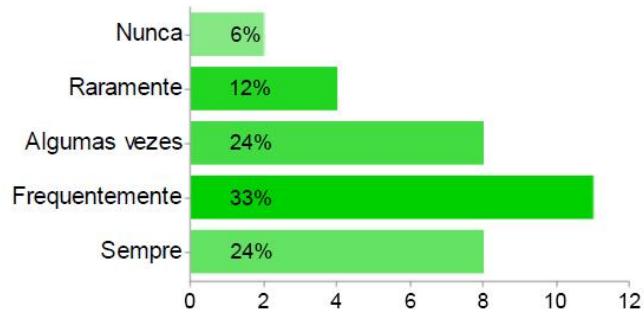
Figura 35 – Material e equipe multidisciplinar

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

- 36% dos formadores afirmaram que o Guia Geral do curso sempre orienta os alunos quanto às características da EAD: informações sobre organização curricular e ementas; formas de interação entre professores, tutores e alunos; sistema de acompanhamento e avaliação. (Figura 36);
- 33% afirmaram que o material, frequentemente, orienta o aluno quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo. (Figura 37);

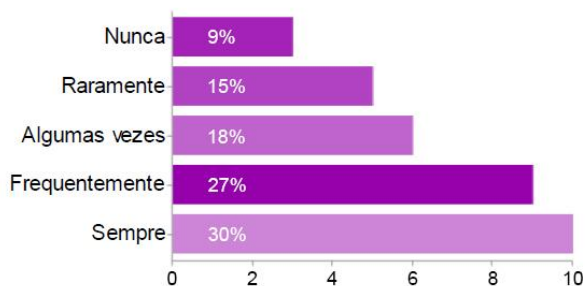
Figura 36 – Guia do curso

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

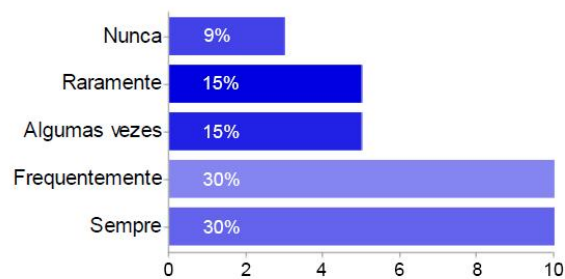
Figura 37 – Material e orientação das características do processo de ensino e aprendizagem

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

- 30% afirmaram que o material apresenta, de forma sistemática e organizada, o conteúdo preconizado pelas diretrizes curriculares do MEC. (Figura 38) e 30% afirmaram que o material é sempre estruturado em linguagem dialógica, promovendo a autonomia do aluno. (Figura 39);

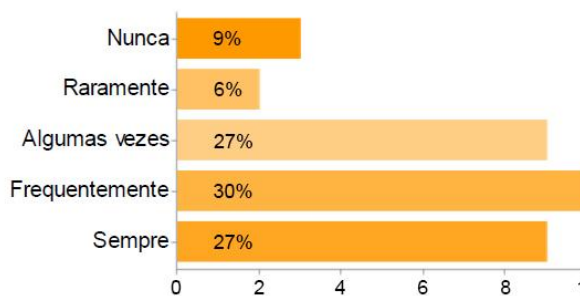
Figura 38 – Material e as DCNs

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

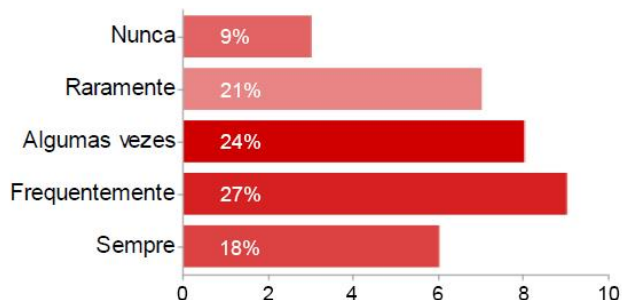
Figura 39 – Material e linguagem

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

- 30% afirmaram que o material, frequentemente, fornece ao aluno uma visão geral da metodologia EAD a ser empregada no curso. (Figura 40) e 27% afirmaram que o material, frequentemente, detalha as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deve alcançar ao final de cada etapa. (Figura 41);

Figura 40 – Material e a metodologia da EAD

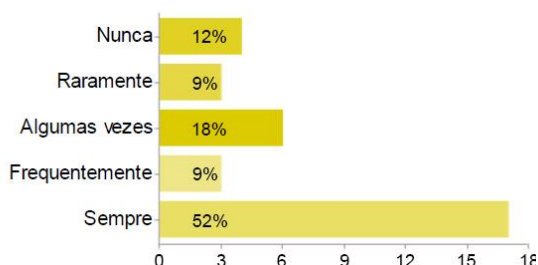
Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Figura 41 – Material, competências cognitivas, habilidades e atitudes

Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

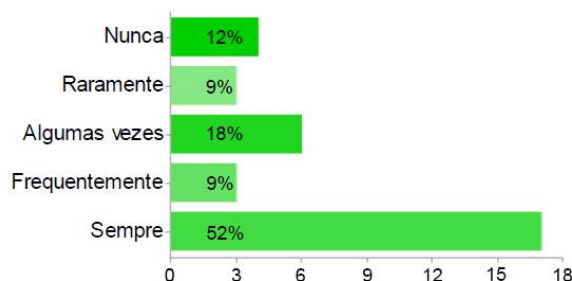
- 52% afirmaram que o material sempre indica leituras obrigatórias e complementares que possibilitam o aprofundamento e complementação da aprendizagem. (Figura 42);
- 52% afirmaram que o material produzido é sempre validado pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso. (Figura 43).

Figura 42 – Material e as leituras obrigatórias e complementares



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

Figura 43 – Validação do Material



Fonte – Questionário aplicado aos formadores (2013)

A partir dos dados e percentuais obtidos nas respostas dos formadores categorizamos os achados sobre a concepção do material didático nos projetos pedagógicos das instituições investigadas. O percurso da análise se baseia em:

- a) o material permitiu o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com o Projeto proposto, pois apresentava, de forma sistemática e organizada, o conteúdo preconizado pelas diretrizes curriculares do MEC;
- b) os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhavam integrados numa equipe multidisciplinar, que responde pela validação do material antes do início do curso;
- c) o material foi estruturado em linguagem dialógica, indicou leituras obrigatórias e complementares que promoveram a autonomia do aluno e o aprofundamento e complementação da aprendizagem;
- d) o Guia Geral do curso orientou os alunos quanto às características da EAD: informações sobre organização curricular e ementas; formas de interação entre professores, tutores e alunos; sistema de acompanhamento e avaliação; características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo; visão geral da metodologia EAD empregada no curso e detalhamento das competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deveria alcançar ao final de cada etapa.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas, tendo em vista as DCNS, Diretrizes para a formação de professores de História e os Referenciais de Qualidade do MEC, tanto a Uniube quanto a Unimontes conceberam o material didático como sendo um dos pilares de sustentação da modalidade a distância de educação. Para as instituições, na produção do material, levaram-se em conta, ainda, os destinatários, seu entorno social e os recursos tecnológicos existentes. Dialogando com Peters (2006, p. 25), nesse sentido, nos casos investigados a EAD se caracterizou por ser uma “modalidade da educação predominantemente através do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistemas de tutoria e de avaliação”.

O Curso de História/EAD Uniube utiliza material didático impresso e *online* devidamente preparado para essa modalidade de estudo e disponibiliza recursos das novas tecnologias da informação para acompanhamento do aluno. Esses materiais se estruturam em Unidades Didáticas, que, segundo Peters (2006, p.85)

são é um conjunto organizado de objetivos que ajudam a dar um sentido unitário e eficaz ao ato didático (professor, estudante, conteúdo) mediante a consideração integrada, sequencial e estruturada dos conteúdos, metodologia, atividades e recursos didáticos.

No curso de História/EAD da Uniube, os materiais impressos contemplam: Livro de Apoio; Manual do Preceptor; Manual do Aluno; Manual de estágio (quando for o caso). E, o material online, disponível no AVA, abrange: orientações quanto ao uso das ferramentas do AVA; orientações de estudo; atividades desenvolvidas quinzenalmente e avaliação continuada a distância. Segundo o PPP Uniube (2012, p. 95):

O *Livro de Apoio* contempla conteúdo curricular e mantém sintonia com a abordagem pedagógica que dá sustentação ao curso, com os objetivos, as atividades previstas e os estilos de aprendizagem. É elaborado, conforme orientações emanadas da Comissão de Produção de Material Didático, pela equipe docente da UNIUBE, com tratamento didático pedagógico adequado para a modalidade a distância constituindo-se como mídia relevante nesse modelo pedagógico. Esses livros, organizados em capítulos, abrangem todo o conteúdo do componente curricular. Além dos livros de apoio, o estudante conta com a bibliografia básica e complementar disponível na biblioteca do polo. Cada um dos polos disporá de um acervo

bibliográfico com as obras de referência para estudo, além de material complementar que poderá ser CD-ROM, fitas de vídeo, dentre outros.

O *Manual do Preceptor* é um documento elaborado pela equipe docente do curso, contendo orientações detalhadas sobre as funções e atribuições dos preceptores locais para o acompanhamento dos alunos nos polos, atuando nas oficinas e nos plantões de atendimento.

O *Manual do Aluno* contém orientações e informações sobre a modalidade de EAD, a metodologia adotada pela UNIUBE, orientações para o aluno quanto às formas de organização dos estudos individuais a distância.

O *Manual de Estágio* contém orientações sobre documentos e trâmites legais relativos aos estágios da Universidade de Uberaba, de acordo com legislação vigente; sobre a elaboração e desenvolvimento dos planos de atividade, das fichas de registro de atividades e relatório de estágio; informações a respeito das funções do corpo técnico-administrativo e docente que atuam no desenvolvimento e supervisão do estágio.

No curso de História/EAD da Unimontes, os materiais didáticos abrangem: Guia do curso e do cursista; Guia didático das disciplinas e os Cadernos didáticos, organizados por módulo. No PPP Unimontes, o material apresenta:

Guia do Curso e do Cursista – informa sobre os objetivos, metas e estrutura acadêmica dos cursos da Unimontes; sobre os objetivos e metas do curso, estrutura curricular, ementas das disciplinas e orientação de estudo; sobre a metodologia; sobre o corpo docente; sobre critérios e sistemas de avaliação, calendário das atividades presenciais, direitos e deveres dos cursistas e outros aspectos gerais sobre o curso.

Guia Didático das Disciplinas (disponibilizado por módulo) – informa sobre disciplinas previstas para o módulo, ementas, carga horária, professores, calendário, atividades a serem realizadas e orientações de estudo.

Cadernos Didáticos das Disciplinas (organizado e disponibilizado por módulo)– conterá todo o conteúdo e as atividades das disciplinas a serem cursadas no módulo, bem como o processo e as atividades de avaliação (AA) e o calendário de atividades, que será organizado de forma a promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas estudadas. Serão apresentados de forma clara e direta, observando a linguagem específica da EAD. A apresentação do conteúdo deve fazer referência a outras fontes de informação, em especial, ao livro-texto para o aprofundamento de estudos, sugerindo a indicação de obras já disponíveis para a graduação regular presencial ou a pesquisa na biblioteca virtual da Universidade.

Segundo Cunha et al. (2012), a combinação dos diferentes materiais didáticos e a extensão de seu uso dentro de uma determinada disciplina ou componente dependem do projeto do curso. O Quadro 12 considera, por exemplo, algumas dessas possibilidades.

Quadro 12 - Algumas possibilidades de uso integrado de mídias na EAD.

Mídia Principal	Mídia Complementar
Material Impresso (entrega direta, por via postal etc.).	Internet - Leituras complementares, planilhas de cálculo, ilustrações, animações, videoaulas e outros
CDs/DVDs (podem ou não ser disponibilizados juntamente com algum material impresso)	Internet - Leituras complementares, planilhas de cálculo, ilustrações, animações, videoaulas e outros Leituras complementares disponibilizadas na forma impressa
Internet - videoaulas (som e imagem transmitidos ao vivo ou por aulas gravadas). Diferentes plataformas de EAD dão suporte a aulas em que o aluno tem acesso simultâneo à imagem de quem dá a aula e aos conteúdos que estão sendo utilizados, como páginas <i>Web</i> e apresentações em slides.	Leituras obrigatórias e complementares disponibilizadas em diferentes formatos.
Aulas disponíveis em diferentes tipos de canais de TV.	Internet - conteúdos relativos aos conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas (objetos de aprendizagem, planilhas de cálculo, animações etc.). Leituras obrigatórias e complementares disponibilizadas em diferentes formatos.

Fonte – Cunha et al. (2012).

Em ambos os casos, há de se considerar a existência de documentos que levem ao aluno todas as informações relativas à dinâmica do curso, pelos quais ele entenda qual é a sequência de atividades a serem cumpridas, podendo visualizar cada elemento da estrutura do curso e se localizar dentro do processo educacional. Essas informações, que podem estar disponíveis na *web* ou na forma impressa, apresentam-se na forma de Guias de Estudo, Agendas e outros elementos.

Em relação à equipe multidisciplinar, as duas instituições – Uniube e Unimontes – possuem docentes responsáveis pela produção dos conteúdos e trabalham integrados numa equipe multidisciplinar, que responde pela validação do material antes do início do curso.

Na Uniube, o processo de elaboração e produção é organizado, controlado e acompanhado pela Comissão de Produção de Material Didático, que responde pelas produções em mídia impressa e eletrônica. A produção da mídia impressa inclui as tarefas: revisão ortográfica, gramatical, textual e de estilos; preparação dos originais (editoração *stricto sensu*); diagramação e arte; fechamento da editoração e revisão técnica do *layout*; apoio administrativo, técnico e didático-pedagógico. A produção de material para a mídia eletrônica inclui as tarefas: preparação de Material Didático para o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA coordenada por uma equipe de apoio e equipe para a produção de Videoaulas; elaboração de material didático por professores pesquisadores autores; revisão textual feita por profissionais da área e por profissionais de normalização e editoração do material impresso. (PPP UNIUBE, 2012).

A equipe de produção de material, da Uniube, envolve: 1 coordenador geral de produção; 4 (quatro) professores: revisão ortográfica, gramatical, textual e de estilos; 7 (sete) professores: preparação dos originais (editoração *strito sensu*); 9 (nove) professores e 1 (um) supervisor: diagramação e arte; 3 (três) professores: fechamento da editoração e revisão técnica do layout; 16 (dezesesseis) (professores): apoio administrativo, técnico e didático pedagógico. (PPP UNIUBE, 2012).

Na Unimontes, a equipe de produção de material, envolve: professores conteudistas, Design Instrucional e Revisor da Língua Portuguesa – responsáveis pela elaboração do material didático (impresso, *web* e vídeo) e das avaliações. A equipe multidisciplinar é composta por diagramador, *Web Designer*, *Web Development* – que são responsáveis pela adequação do material didático do Curso às mídias utilizadas: material impresso, *web* e Vídeo. (PPP UNIMONTES, 2008).

Corroboramos com Ferreira et al (2006, p. 4), que afirma que a composição da equipe envolvida nos projetos de cursos EAD

não deve ser entendida como a soma de competências, mas [...] se assemelha a uma rede de pessoas cujo conjunto de experiências, conhecimentos, afetos e competências estão interligados e em permanente diálogo com motivação intrínseca caracterizada pela representação interna comum de desejos, necessidades, objetivos e metas [...].

Para Moreira (2009, p. 377), a definição da equipe EAD e seu funcionamento,

deve levar em conta o perfil dos novos aprendizes e professores, as características do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas mídias e tecnologias emergentes, as instituições, as políticas, a comunidade, a formação dos integrantes envolvidos e a adoção de métodos e técnicas de gestão.

No que diz respeito ao Guia Geral do curso, ambas as instituições o incluem como material obrigatório, que orienta os alunos quanto às características da EAD. O Guia pode assumir diferentes formatos e, por meio dele oportunizamos as

orientações de estudo, as informações sobre pesquisa, atividades propostas, dicas de estudo, planejamento de projetos, confecção de relatórios, ferramentas de interação online, enfim, uma multiplicidade de componentes pode estar integrada à produção de conteúdos pedagógicos com a finalidade de apoiar os educandos rumo à construção da autonomia.

E, finalizando nossa discussão sobre o material didático, identificamos que os projetos pedagógicos dos dois cursos – Uniube e Unimontes – possuem um material didático – impresso e *online* – estruturado em linguagem dialógica, com indicação de leituras obrigatórias e complementares que promovem a autonomia do aluno e o aprofundamento e complementação da aprendizagem. (PPP UNIMONTES, 2008; PPP UNIUBE, 2012). A estrutura da comunicação dos materiais, principalmente, de cursos a distância, envolve uma questão de mediação, de cultura. Mais do que conhecimento, é reconhecimento, é um espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo das significações e ressignificações da vida cotidiana. (PALANGE, 2009). Ao preparar um curso, o professor organiza a estrutura pedagógica, ou o design pedagógico a partir de sua visão de educação e comunicação.

5.2 O potencial pedagógico da EAD na construção de saberes e práticas.

No tempo presente, as instituições públicas e privadas de educação superior possuem condições técnicas, pedagógicas e administrativas para atuarem tanto com cursos a distância como presenciais e as duas modalidades coexistindo, de tal modo que logo, não será necessário (talvez nem possível) distingui-las. Os cursos a distância possibilitam que professores, em todos os lugares do país, obtenham sua

formação superior sem precisar se deslocar para grandes centros e a formação acontece, muitas vezes, nos lugares de origem. A EAD, portanto, possibilita “abertura não só para ofertas, mas, principalmente, para a demanda, para novos cursos em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis e modalidades de ensino.” (FRANCO, 2006, p. 36).

Entretanto, qualquer que seja o tipo de instituição, a EAD não pode ser vista como a melhor solução ou ser considerada pior que a modalidade presencial. A nosso ver as duas modalidades, articuladas num modelo híbrido, pode ser uma das opções para as instituições. Acreditamos que a convergência dos paradigmas do presencial e da distância e a rigidez curricular estão se tornando obsoletas, oportunizando a reconfiguração dos perfis de qualificação profissional considerados relevantes para o desenvolvimento econômico e social da sociedade do conhecimento.

Em relação aos perfis profissionais, consideramos que a educação tem por finalidade preparar os alunos para adquirirem autonomia de aprendizagem que lhes permita a continuidade da formação ao longo da vida profissional. A formação de professores também não escapa disso. A formação inicial dos professores, do ponto de vista teórico, seja na EAD ou no presencial, deve organizar-se em três dimensões: *pedagógica*, *tecnológica* e *didática*. (BELLONI, 2009).

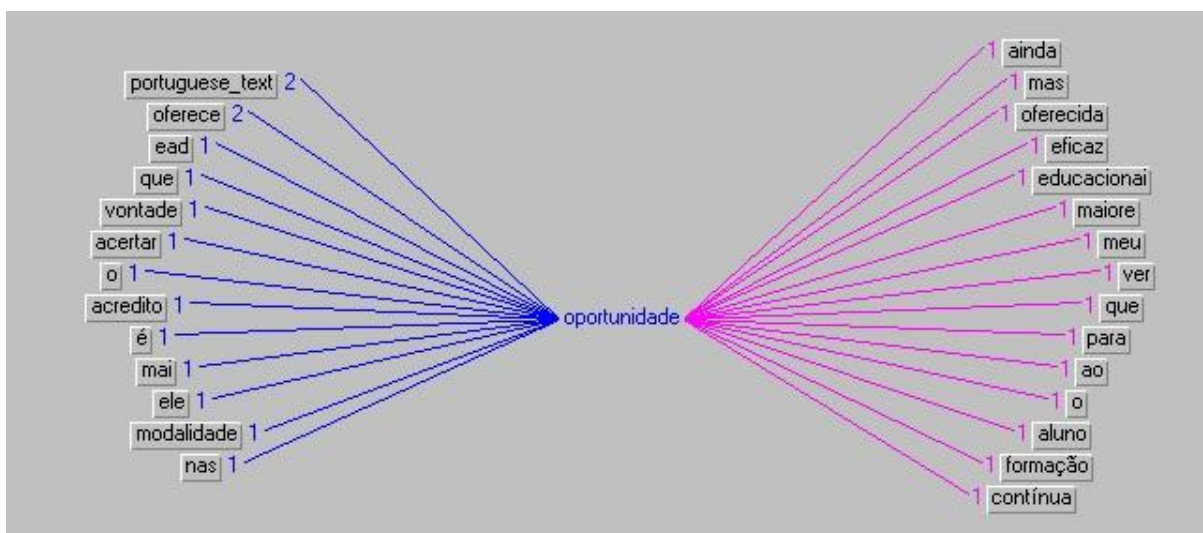
Para essa autora, a *dimensão pedagógica* abrange as atividades de orientação, acompanhamento e tutoria, tendo por finalidade o desenvolvimento da capacidade para pesquisa e aprendizagem autônoma, momentos que o professor necessita vivenciar em sua formação. A *dimensão tecnológica* abrange as relações entre a educação e a tecnologia, em todos os aspectos. A dimensão didática diz respeito à formação específica do professor em determinada área de conhecimento.

Em âmbito geral, esperamos que o professor, em seu momento de formação, desenvolva saberes específicos e pedagógicos, que lhe permitam reconhecerem-se como futuro profissional. Nesse sentido, o professor deve desenvolver no aluno a criatividade, a curiosidade e o desejo para novos conhecimentos. Nesse contexto, acreditamos que a formação de professores contribui para a “formação de um aluno curioso, inquiridor, capaz de refletir e posicionar-se frente às situações cotidianas” [...], em diferentes espaços, “onde os saberes históricos e pedagógicos serão mobilizados, configurando-se em um momento importante da construção da identidade pessoal e profissional do professor

de História.” (GUIMARÃES, 2010, p. 60). A seguir, discutimos as percepções dos formadores em relação a essa formação.

Em relação à percepção sobre a crença de que a EAD é uma modalidade que oferece oportunidades educacionais eficazes para a formação inicial e contínua do professor (Questão 1 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no software Tropes por meio do referente “oportunidade, a equivalência com os termos: ead, eficaz, vontade, educacional, acredito, modalidade, aluno, formação, contínua. A partir dessa equivalência, podemos inferir que os formadores aceitam e acreditam que a modalidade EAD é uma oportunidade eficaz, principalmente para a formação continuada. (Figura 44).

Figura 44 - referente “oportunidade” (Questão 1 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

Em relação à formação inicial e continuada do professor, destacamos as seguintes percepções:

A (EAD) oferece mais oportunidades a meu ver, maiores que a presencial em alguns casos. por ser de acesso mais livre e menos restrito. (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Temos vários alunos que não fariam um curso superior se não fosse na modalidade a distância. (FORMADOR 2 – UNIUBE).

Acredito que a EAD é uma modalidade que oferece oportunidades educacionais eficazes para a formação contínua do professor, mas não acredito ser adequada e eficaz para a formação inicial do professor, pois impossibilita o que é de mais primordial na formação de professores que é a experiência pedagógica da sala

de aula, o exercício e a prática na formação didática e metodológica, o Relacionamento professor-aluno (FORMADOR 3 – UNIUBE).

Acredito na Educação a Distância e Classifico a EAD como um recurso inovador e próspero para a trajetória educacional acadêmica desse país, embora dependa muito do aluno. (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Desde que não seja usada como elemento meramente quantitativo, relegando ao segundo plano a qualidade. Porém caberá a cada um, procurar aprofundar de forma autônoma nos seus estudos. . (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

Sim, principalmente para os que não têm facilidade para se deslocarem para cidades regiões aonde existam Universidades, centros de ensino ou faculdades . (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

A EAD oferece muitas alternativas de aprendizagem e desenvolve a autonomia. Depois de ter convivido diretamente, como tutora presencial do curso de Pedagogia EAD da UFU, entendi melhor o funcionamento desta modalidade (acabou certo preconceito, que em geral as pessoas têm mediante as novidades) e vi que é possível aprender sem a presença sincrônica de um professor e que o aluno se torna muito mais autônomo e participa mais na construção do próprio conhecimento. Contudo, percebo também que o discente precisa ser uma pessoa disciplinada, organizada, interessada em realmente aprender. Sim, mas não da forma como vem sendo feita. (FORMADOR 4 – UNIUBE).

Sim, mas penso que a cada turma oferecida, deve ser feita uma avaliação muito criteriosa, pois, é uma metodologia nova de estudo, que ainda precisa ser lapidada para atender a formação como um todo. (FORMADOR 5 – UNIUBE).

O aluno precisa ser responsável e muito comprometido, visto que o mundo está mudando e a sistemática utilizada desde o século XVII não mais atende às expectativas da sociedade. (FORMADOR 4 – UNIMONTES).

Sim, é uma modalidade que permite a flexibilidade para a aprendizagem, fundamental na atual sociedade. (FORMADOR 6 – UNIUBE).

Nos depoimentos anteriores, os formadores destacaram, que se os alunos não tivessem essa oportunidade, de estudar pela modalidade EAD, não seria possível para muitos a formação, inclusive em decorrência do deslocamento para grandes centros. Ao reconhecerem e acreditarem na modalidade EAD, alerta para fato de o aluno, como centro do processo, ter que adotar uma postura disciplinada, organizada, responsável e comprometida.

Um formador, da Uniube, destacou a aplicabilidade da utilização da EAD em cursos de formação continuada, alegando ser a formação inicial o momento que o aluno relaciona-se com o professor e vivencia a experiência pedagógica da sala de aula. Completando esse depoimento, temos:

A educação inicial (graduação) deve ser presencial, para promover além do contato com os conteúdos e saberes necessários ao futuro profissional, o

desenvolvimento de uma capacidade de convivência harmoniosa com alunos e futuros colegas de trabalho. Além de uma postura ética em sala de aula. A troca promovida pelo convívio constante estimula: a tolerância para com o próximo (colegas e professores); capacidade de formular e reformular falas e explicações sobre conceitos e conteúdos em tempo real. Sendo estas apenas algumas das habilidades de um profissional de educação que irá tratar cotidianamente com pessoas de diferentes níveis sociais e intelectuais. (FORMADOR 7 – UNIUBE).

A construção dos saberes iniciais (graduação), feita de modo presencial, com acompanhamento e convívio mais intensos propicia uma base sólida sobre a qual cursos de EAD podem contribuir no aperfeiçoamento. Sem uma base sólida o profissional tem sua capacidade de crescimento limitada. (FORMADOR 5 – UNIMONTES).

Para mim é uma forma de mercantilizar a educação (atingindo uma nova fatia do mercado) e reduzir a qualidade do ensino. Sim, desde que o curso seja de qualidade e levado a sério, com comprometimento de quem atua. (FORMADOR 6 – UNIMONTES).

Sobre a formação continuada, como abordamos anteriormente, nos anos 1990, dois programas foram implantados, em Minas Gerais e São Paulo, que utilizaram dinâmicas de formação em serviço inovadoras: o PROCAP, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e o Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (GATTI; BARRETO, 2009)⁶⁵.

No capítulo anterior, discutimos sobre o PROCAP e ainda destacamos que o Sistema de Apoio à Aprendizagem, que foi criado nesse programa, possibilitou a articulação das atividades no nível local, regional e estadual, com profissionais e instituições conveniadas. A adesão voluntária dos professores foi “desenvolvida em um total de 120 horas e adotou como incentivo a emissão de certificado e o aproveitamento em plano de carreira, além de ajuda de custo aos participantes e facilitadores.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 205).

⁶⁵ O Ministério da Educação, em 2005, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias Universidades. A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade. Com a institucionalização da Rede, houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados a Universidades, especializados em várias áreas do conhecimento. Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em Universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, o que configura atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica, trazendo contribuição para a instrumentalização de práticas educativas em salas de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p.210).

O PEC, realizado em 19 polos do Estado de São Paulo, privilegiou uma forma descentralizada de capacitação no sistema presencial. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 205),

As instituições formadoras tinham autonomia para realizar suas propostas e elaborar o material didático necessário, com base em uma plataforma comum orientada pelo princípio de ação-reflexão-ação. O programa era destinado a preparar os professores para diagnosticar problemas, priorizá-los, propor coletivamente ações de intervenção e avaliar sistematicamente o trabalho realizado. Entre os módulos de capacitação, quatro de 24 horas cada, em um total de 96 horas de formação, os participantes eram orientados a realizar em seus locais de trabalho atividades planejadas e a trazer suas experiências para discussão no coletivo com os subsídios teóricos trabalhados. Dada a característica descentralizada do programa, as iniciativas implementadas apresentaram grande diversidade.

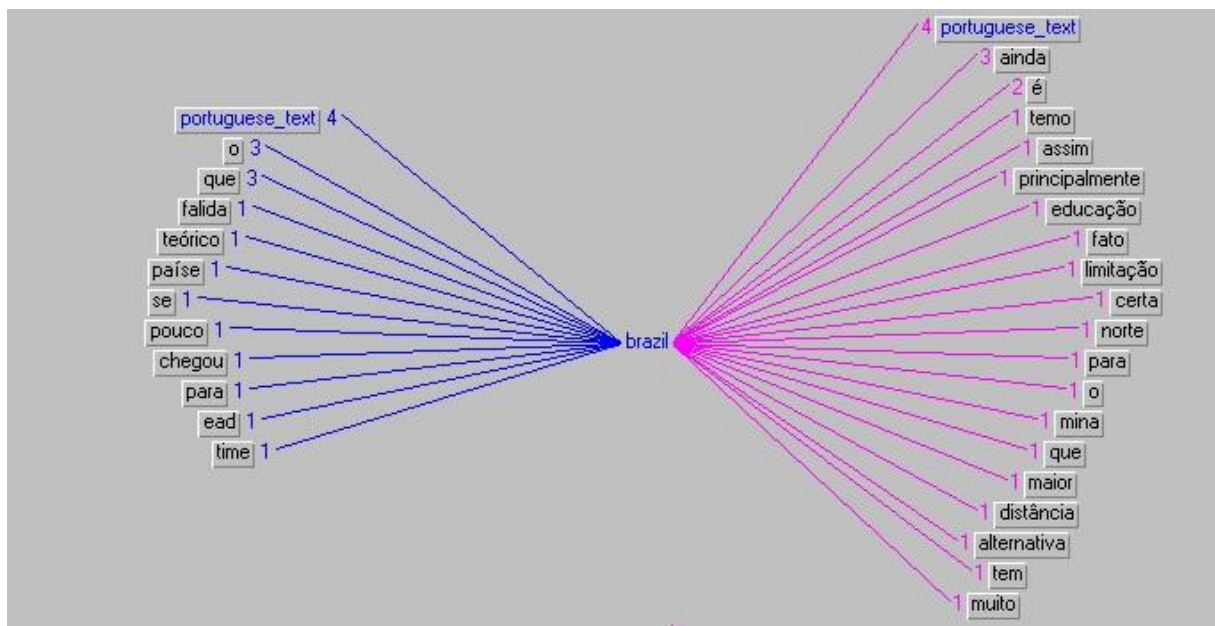
Retomando o questionamento relacionado à crença na EAD como uma modalidade que oferece oportunidades educacionais, destacamos o depoimento de um formador, da Uniube, sobre a existência do “preconceito”, que em geral, as pessoas têm diante do “novo”⁶⁶. Nesse caso, o preconceito contra a modalidade EAD. Identificamos e presenciamos esse preconceito no que se relaciona aos diversos aspectos/fatores: a EAD ameaça o emprego do professor; a metodologia de ensino é diferente na modalidade presencial e a distância; a avaliação da EAD apresenta falhas porque algumas tarefas, como testes de múltipla escolha, são corrigidas automaticamente por um sistema; os cursos idealizados e formatados somente com videoaulas são ruins; o desempenho do aluno pode ser falsificado porque existe a possibilidade de ele “colar” nas provas ou colocar outra pessoa para fazer o seu trabalho; a EAD é, para quem interrompeu os estudos, e não concluiu um curso superior; o aluno de EAD pode ficar desmotivado de estudar por não ter professores por perto; o ensino a distância é para alunos que não têm tempo e querem tirar um diploma sem muito trabalho.

⁶⁶ Em investigação realizada em 4IEs, no Rio Grande do Sul, com 8 professores atuantes no Curso de Pedagogia, acerca da percepção dos docentes do curso sobre formação de professores na modalidade EAD, partindo o questionamento ‘preconceito ou despreparo?’, os achados foram bastante conclusivos. Na investigação os resultados obtidos indicaram que a maior resistência está justamente naquele docente que não possui fluência com uso de tecnologias numa perspectiva pedagógica. Ou seja, é mais uma questão de desconhecimento de como usar e suas possibilidades do que uma resistência oriunda da prática diária. (NETTO; GIRAFFA, 2012).

Acreditamos que muitos desses fatores existem de fato. Entretanto, questionamos: será que o preconceito não advém do despreparo diante dessa nova realidade educacional? De um desconhecimento das estratégias didático-pedagógicas, tecnológicas, para a modalidade EAD? Esses questionamentos ficam em aberto e nos motivam a trabalhos futuros.

Em relação à *percepção sobre acreditar que a EAD tem um grande potencial pedagógico para o Brasil, para a instituição em que atua e para o curso de Licenciatura em História, proporcionando uma constante construção de novos saberes* (Questão 2 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no software Tropes por meio do referente “*Brasil*”, a equivalência com os termos: teórico, chegou, EAD, fato, limitação, certa, maior, distância, alternativa. (Figura 45).

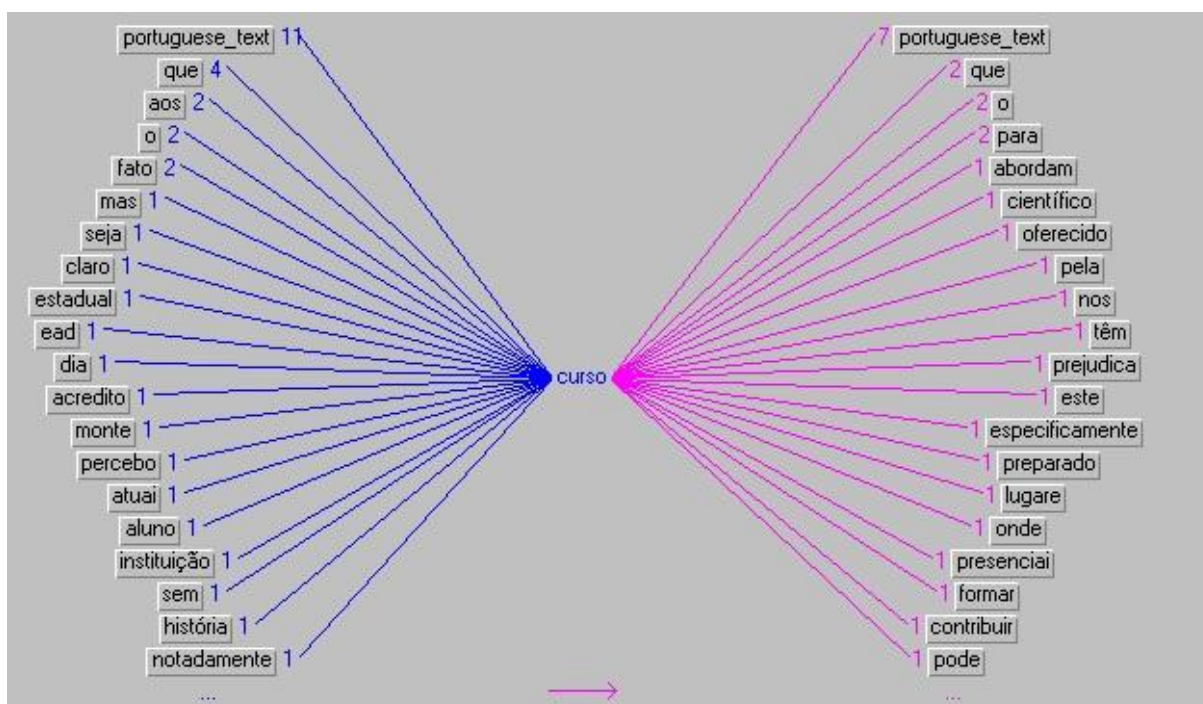
Figura 45 - referente “*Brasil*” (Questão 2 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

E, por meio do referente “*curso*” obtivemos os termos: fato, claro, estadual, acredito, percebo, atua, aluno, instituição, história, notadamente, abordam, científico, prejudica, especificamente, preparado, lugar, presencial, formar, pode, contribuir. (Figura 46).

Figura 49 - referente “curso” (Questão 2 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte - Software Tropes (2014)

A partir dos depoimentos, podemos inferir que, apesar da EAD possuir limitações e/ou aspectos que interferem na formação de professores, conforme discutimos nesse trabalho, os formadores investigados acreditam que a EAD apresenta um grande potencial pedagógico para o Brasil, para a instituição em que atua e para o curso de Licenciatura em História, proporcionando uma constante construção de novos saberes. Os depoimentos nos trazem

A EAD é um instrumento válido e essencial em diversos espaços de aperfeiçoamento e debate. Mas possui limites na formação de profissionais de ponta na área de História. (FORMADOR 1 – UNIUBE)

Concordo com os teóricos, se bem que no Brasil ainda temos uma certa limitação em virtude dos preconceitos, da discriminação de alguns seguimentos da sociedade em não dar credibilidade aos cursos de EAD. Porém, acredito que quem critica, não conhece na íntegra, o trabalho realizado, pelo menos, podemos afirmar isso em relação a nossa instituição. (FORMADOR 2 – UNIUBE)

A experiência em EAD na Universidade Estadual de Montes Claros, notadamente no curso de História, tem demonstrado na prática a possibilidade de construção dos saberes e desenvolvimento das habilidades e competências de estudantes que antes se encontravam distantes do processo ensino-aprendizagem. O Rápido processo de comunicação entre as equipes envolvidas no processo formador possibilita e incentiva a pesquisa pelo retorno que cada um deve dar, durante a realização do curso. (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

A resistência de professores em relação a modalidade à distância provoca um debate acerca da inserção da Universidade, na modalidade. EAD para o Brasil ainda é a maior alternativa para as regiões mais distantes, sem acesso ao ensino presencial. Nos dias atuais, percebo que os cursos oferecidos pela EAD têm se aperfeiçoado, há mais fiscalização e exigências e, por isso, apresenta maior potencial pedagógico e construção de novos saberes. (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

Acredito na Educação a Distância e classifico a EAD como um recurso inovador e próspero para a trajetória educacional acadêmica desse país (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

Trata-se de uma atitude já instalada a muito tempo em outros países, que chegou a pouco tempo no Brasil, Assim penso que, temos que buscar entender a partir do que os outros já fizeram e conhecer e conhecendo identificar os aspectos e instrumentos técnicos que possam ser inseridos nos procedimentos que estão sendo adotados por nós e em nossos cursos. Acredito que seria viável tal conduta, mas sem prescindir dos cursos presenciais nos lugares onde esses possam ser realizados. (FORMADOR 4 – UNIMONTES).

Tanto a Instituição e o curso especificamente estão preparados para dar um ótimo suporte aos alunos e a busca pelo saber. (FORMADOR 3 – UNIUBE).

Boa. Há um grande investimento e enorme dedicação dos profissionais e das instituições. Todos aprendem com o processo, inclusive o formador. Porém, esta modalidade deve ser encarada com mais seriedade pelos estudantes no sentido de desenvolver suas potencialidades e colocá-las em prática para a melhoria da educação, em geral. Acredito nos teóricos. (FORMADOR 5 – UNIMONTES).

Parece que a UNIUBE vai muito bem nessa modalidade e assim levando educação em lugares remotos do norte e nordeste brasileiros. Acredito que o curso pode contribuir para formar bons professores. A EAD é uma forma de democratização de acesso ao ensino, conhecimento e formação profissional. (FORMADOR 4 – UNIUBE)

Pelo contrário, penso que aos poucos essa modalidade vai ajudando no conhecimento dos alunos em relação à tecnologia. Acredito que estamos caminhando nesta direção. Algumas instituições estão mais avançadas e outras caminhando a passos lentos. (FORMADOR 5 – UNIUBE)

Nos outros depoimentos relacionados a esse questionamento, identificamos que alguns formadores acreditam que, para o Brasil, esse tipo de modalidade aplicada à formação de professores não seja a melhor opção, justificando que: ainda não há qualidade; o acesso às plataformas virtuais são difíceis; o deslocamento para grandes centros ainda é comprometido; não há pesquisa; os alunos não vão além do livro didático disponibilizado; os tutores não estão capacitados para o acompanhamento ao aluno; os alunos que cursaram o nível escolar médio, em instituições técnicas, sem iniciação à docência, possuem dificuldades no curso; a

gestão do curso precisa de maior preparo e diversos aspectos que constatamos nas descrições, a seguir:

Concordo em partes. Considerando a cultura brasileira, acredito que a EAD talvez não seja a melhor opção para a construção desses novos saberes. A EAD exige disciplina e foco, e, de forma geral, o povo e o Estado brasileiro não estão preocupados com a qualidade, mas sim com os números, com os títulos. Nessa perspectiva, investir numa modalidade como estas, apenas para garantir indicadores educacionais positivos, creio ser muito temerário. (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Penso que a EAD tem muito a ajudar na formação intelectual das pessoas. O que acontece é que tem muita gente "brincando" de fazer educação a distância. Principalmente, por questões financeiras. O que é um engano, pois a EAD não é nada barata. Quando atuei via muitas limitações (8 anos atrás). (FORMADOR 1 – UNIUBE).

No Brasil, a educação a distância é um fato recente. Portanto, do meu ponto de vista, ainda há muito que melhorar (e isso se aplica também ao ensino presencial) e também acredito que tal fato seja irreversível no curso da história. Saliento que o Norte de Minas é uma região carente, e a demanda de alunos, não estão cem por cento qualificadas para esse tipo de metodologia, mas não é por isso que ela não deve implantada. (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

O ensino à distância raramente supera um nível superficial de conhecimento. Quase nunca os alunos vão além do livro didático. Falta pesquisa. Falta também o fundamental: aquilo que Paulo Freire denominou de uma "relação dialógica" entre o professor e o aluno. (FORMADOR 2 – UNIUBE)

A modalidade de estudo a distância é desafiadora, porque abre um leque de muitas oportunidades de construção de conhecimento. Na Instituição em que atuei, acredito que o que necessita de reavaliação é a atuação dos tutores, porque a resposta nos fóruns de discussão e na orientação do aluno em relação às suas dúvidas é demorada ou omissa. (FORMADOR 3 – UNIUBE)

Preciso salientar aqui o ponto que trata da formação de nível médio do aluno da EAD no que se refere aos cursos de licenciatura. Os alunos oriundos dos cursos de científico que não abordam as questões pedagógicas apresentam sérias dificuldades de aprendizagens nas disciplinas pedagógicas, formando um aluno conteudista sem saber o que fazer com o aprendizado na sala de aula. (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

No Brasil, principalmente no Norte de Minas, os alunos ainda vivenciam muitas limitações acerca do acesso a internet e a falta de conhecimento em relação ao uso do computador. (FORMADOR 4 – UNIMONTES).

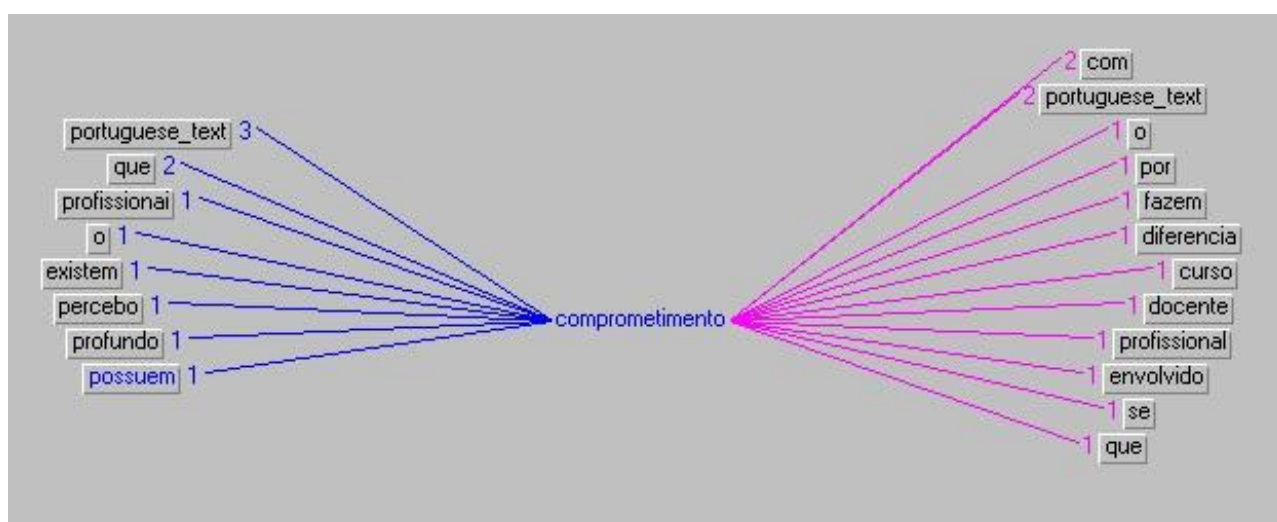
Mas penso que deveria ser mais bem trabalhada, porque na prática o que se vê é uma falta de estruturação dos cursos o que prejudica todo o potencial da educação à distância. De modo geral, a educação à distância encurta as distâncias em se tratando de um país de dimensões continentais como o Brasil. Todavia, penso particularmente que se deve ter uma gestão de EAD que, de fato, ofereça cursos de qualidade ao público discente. Fato esse que não observava na instituição onde atuei. (FORMADOR 4 – UNIUBE)

Ainda não alcançamos o desenvolvimento pleno em virtude dos dirigentes escolares como um todo e a sociedade ainda estarem presos à educação tradicional, mesmo verificando que já está falida. O Brasil ainda tem muito que

crescer em EAD, situação que já aconteceu na Europa e EUA. (FORMADOR 5 – UNIUBE).

Em relação à *percepção sobre o envolvimento, comprometimento dos profissionais docentes, formadores de professores, da área de História, em relação à EAD* (Questão 3 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no software Tropes, por meio do referente “*comprometimento*”, a equivalência entre os termos: profissional, existem, percebo, profundo, possuem, fazem, diferencia, curso, docente, profissional, envolvido. (Figura 47).

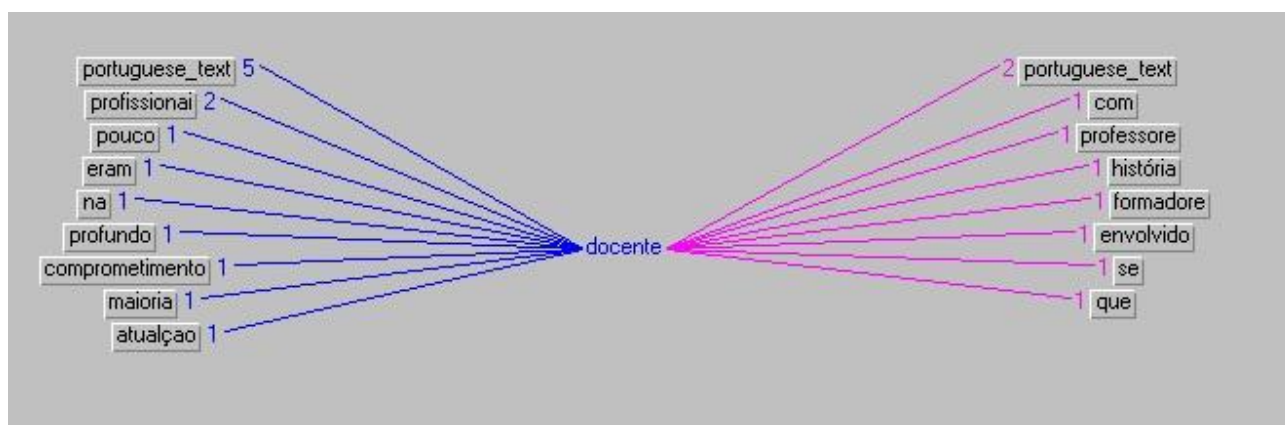
Figura 47 - referente “*comprometimento*” (Questão 3 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Em relação ao referente “*docente*”, obtivemos a equivalência entre: profissional, profundo, comprometimento, possuem, maioria, atuação, história, formadores, envolvido. (Figura 48).

Figura 48 - referente “docente” (Questão 3 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Podemos inferir que, apesar de perceberem positivamente o comprometimento de alguns formadores de História, destacando o envolvimento na atuação profissional, outros se mostram desacreditados da modalidade EAD, nos cursos de Licenciatura em História a distância, conforme os depoimentos a seguir:

Esse processo é ainda incipiente, percebemos sobretudo, que os recém-formados estão mais abertos à esses processos educativos. São todos comprometidos com a atuação docente. (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Percebo que há um profundo comprometimento dos docentes envolvidos com a EAD. Pois lhes foi ensino (presencialmente) que existe uma ética na relação aluno-professor que é indispensável na formação do futuro profissional. (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Do meu ponto de vista, o comprometimento profissional não se diferencia do curso presencial. (FORMADOR 2 – UNIUBE).

Não há uma dedicação consistente dos profissionais com a EAD. Ela é vista pela grande maioria desses como "um bico", uma oportunidade de ganhar dinheiro sem ter que se deslocar da sua casa, podendo pra isso oferecer um conteúdo de qualidade mediana. (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

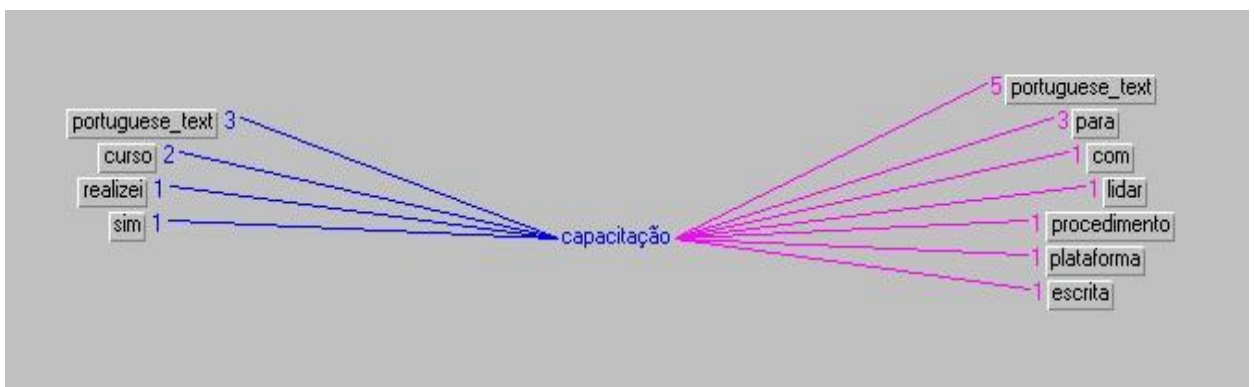
Acho que ainda é insuficiente, e muitos desses profissionais não entenderam a proposta completamente, deixando os alunos muitas vezes sem o respaldo necessário para a compreensão dos assuntos abordados. (FORMADOR 3 – UNIUBE).

Inicialmente todos nós apresentamos certa desconfiança, hoje de um modo geral ampliamos o nosso olhar positivamente em relação ao EAD. (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

Insatisfeitos e desacreditados do processo tal como ele ocorre na realidade. Iludidos com as teorias mais ainda descrentes da prática. (FORMADOR 4 – UNIUBE).

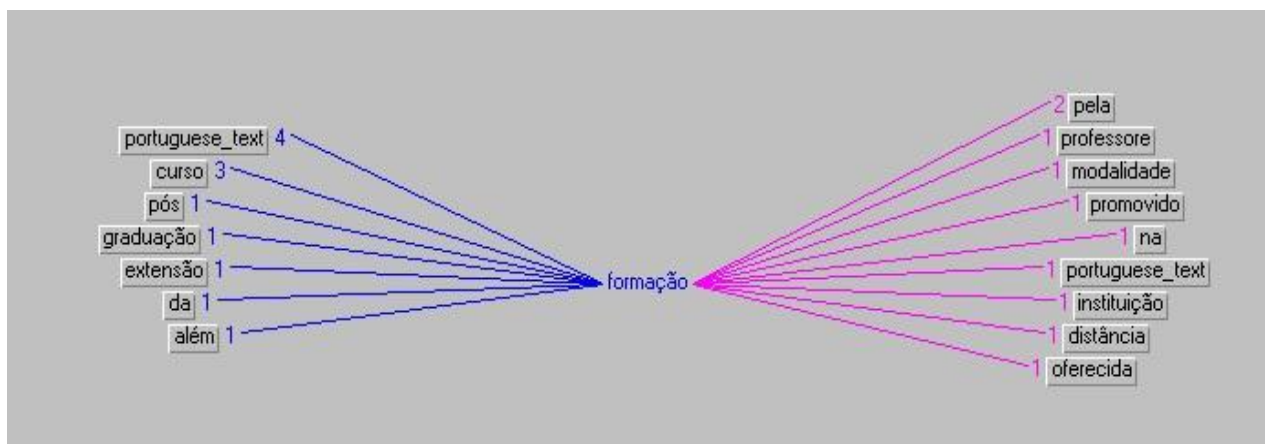
Em relação à *participação do formador em algum curso específico de Formação de Professores para atuar em EAD* (Questão 5 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no *software Tropes*, por meio do referente “*capacitação*”, a equivalência entre: curso, realizei, sim, lidar, procedimento, plataforma, escrita. (Figura 49). E, por meio do referente “*formação*”, obtivemos a equivalência: curso, pós, graduação, extensão, além, professores, modalidade, promovido, instituição, distância, oferecida. (Figura 50).

Figura 49 - referente “*capacitação*” (Questão 5 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Figura 50 - referente “*formação*” (Questão 5 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Nesse questionamento, identificamos que, apenas 03 formadores não tiveram formação alguma, em escola superior, para atuarem em EAD. Ou seja, 90% dos formadores responderam positivamente quanto à formação que tiveram para atuarem em EAD, seja em nível de extensão ou pós-graduação. Alguns formadores,

inclusive, participaram como docentes, em cursos de pós-graduação a distância e outros responderam que participaram de cursos de formação para a elaboração de material didático para EAD.

Identificamos o depoimento de um formador que, além de se envolver em cursos diversos para sua formação, ainda participava de grupos de estudos e listas de discussões relacionadas à temática EAD. No depoimento, o formador usa a expressão “sentir na pele” como é ser aluno a distância. Sabemos que o aluno, como sujeito do processo, necessita ter um papel ativo; não pode simplesmente assistir, ler ou acessar o ambiente. A compreensão do aluno, como ser social, cultural e histórico, influencia as práticas pedagógicas.

Sim. Fiz pós-graduação. Tinha PIBIC na graduação, em que o meu foco de pesquisa era a EAD; que foi também o assunto da minha monografia. Fiz cursos online para me sentir "na pele" de um aluno a distância. Participei de várias capacitações oferecidas pela instituição que trabalho. Esses eram de curta duração, por isso penso não ter formados ou professores/tutores/conteudistas para atuar em EAD. Participo de eventos que retratam o assunto na USP, UNICAMP, etc. Participo de grupo de pesquisa que estuda o assunto (UNB). Participo de listas de discussão que tratam sobre o assunto (UNICAMP). (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Nesse questionamento, um depoimento nos chamou atenção. Nele, o formador desabafa e apresenta a justificativa por não ter feito ou participado de formação para atuar em EAD.

Não, comecei o curso de Especialização em EAD, na própria Instituição onde atuei eventualmente, por isso muitas de minhas percepções são também como aluna do curso, o qual não terminei, faltando apenas o TCC, porque me senti "desamparada" pelo professor responsável pelo curso. Em suma, desanimei... (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Podemos inferir que diversos aspectos podem justificar o abandono do curso pelos alunos. Dentre esses aspectos, identificamos, no depoimento anterior, a reclamação fundamentada na ausência do professor-responsável. Retomamos o que está instituído nos Referencias de Qualidade do MEC para a EAD, em relação ao papel do professor, responsável pela gestão do processo de ensino e aprendizagem. Ele deve ser capaz de “estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; elaborar o material didático para programas a distância e

avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.” (BRASIL, 2007, p. 20).

No próximo tópico, refletimos sobre o papel das tecnologias no contexto da formação, por meio das percepções obtidas pelos formadores, após a aplicação do questionário.

5.3 As TICs no contexto da formação docente em EAD

Concebemos a tecnologia como o conjunto de ferramentas e técnicas que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional, em determinada época. A tecnologia evoluiu concomitante à evolução do Homem e cada época da história da Humanidade é marcada por um avanço tecnológico. Vivemos o tempo presente, num contexto tecnológico que amplia as possibilidades de comunicação e de informação, por meio de diversos equipamentos que alteram a nossa forma de pensar, sentir, agir, viver, relacionar socialmente e adquirir conhecimentos. Os avanços tecnológicos, de cada época, caracterizam o estágio do conhecimento e as alterações provocadas por eles refletem as tradicionais formas de pensar e fazer educação.

Segundo Kenski (2003, p. 45),

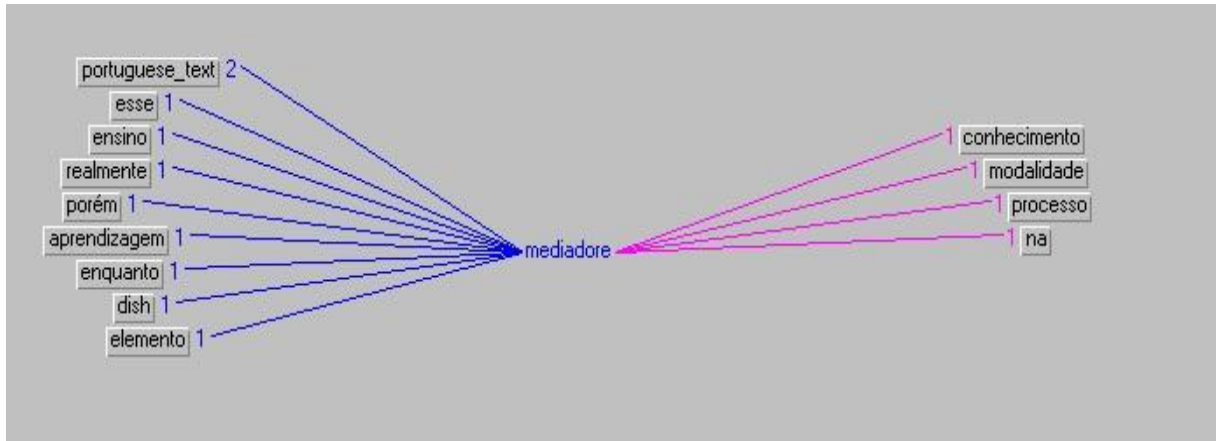
[...] não resta ao sujeito senão adquirir conhecimento para desfrutar das possibilidades das novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

No contexto da sala de aula, alteraram-se os procedimentos didáticos, principalmente “não apenas em relação ao uso ou não-uso das novas tecnologias, mas na compreensão de suas possibilidades; mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.” (KENSKI, 2003, p. 49).

Na nossa investigação, quando questionamos os formadores em relação à sua *percepção sobre a utilização das Tecnologias de Comunicação como elemento de mediação no processo de ensino e aprendizagem em EAD* (Questão 4 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no *software Tropes*, por meio do referente “*mediação*”, a

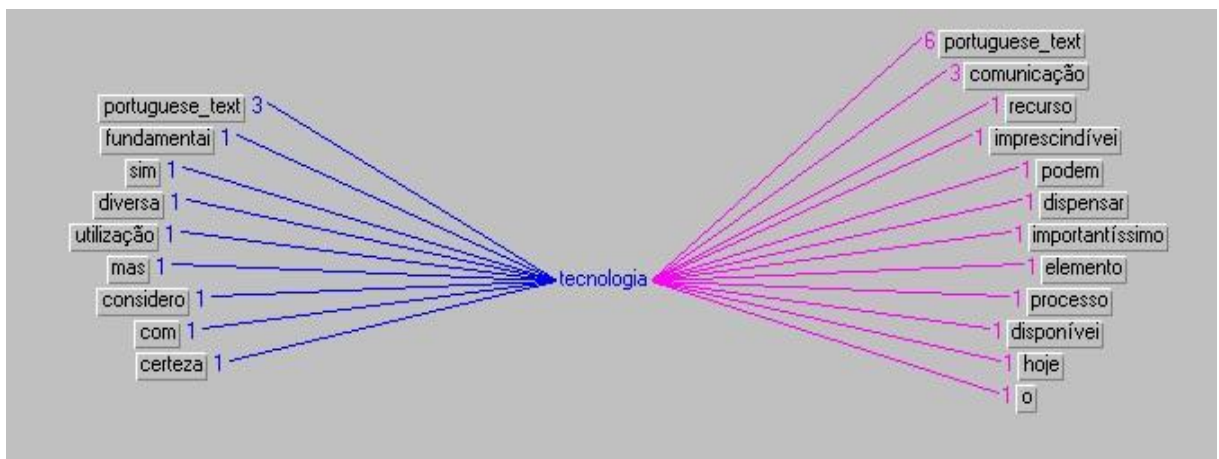
equivalência entre os termos: ensino, realmente, porém, aprendizagem, “elemento, conhecimento, modalidade, processo. (Figura 51). E, por meio do referente “*tecnologia*”, obtivemos as equivalências: fundamental, sim, diversas, utilização, considero, certeza, comunicação, recurso, imprescindível, podem, dispensar, importantíssimo, elemento, processo, disponível, hoje. (Figura 52).

Figura 51 - referente “*mediação*” (Questão 4 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Figura 52 - referente “*tecnologia*” (Questão 4 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

As respostas obtidas foram favoráveis à utilização das tecnologias como mediadora do processo. Nos depoimentos dos formadores destacamos:

Considero a utilização das Tecnologias de Comunicação elementos importantíssimos no processo de ensino e aprendizagem, porém enquanto mediadores do processo na modalidade a distância, em substituição a

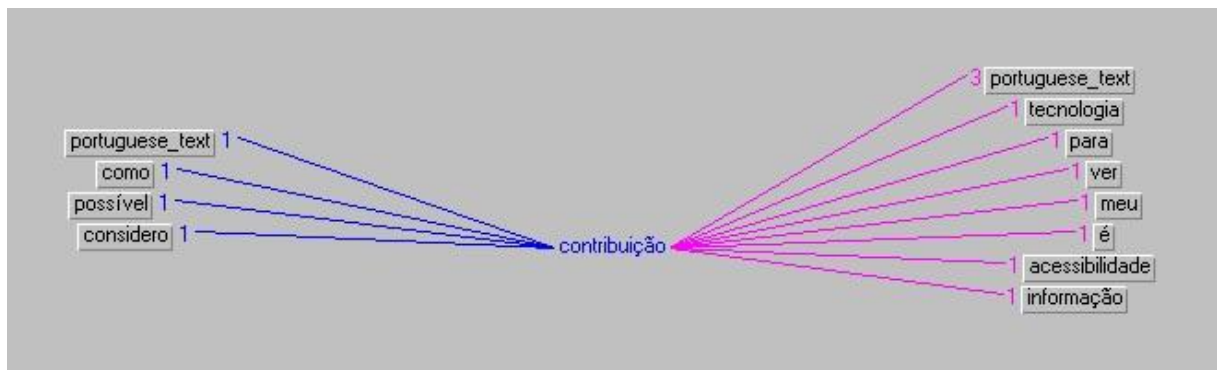
experiência presencial em sala de aula, não acredito nessa possibilidade em se tratando da formação inicial de professores. (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Sim, mas estas tecnologias não podem dispensar o professor. Esse deve sempre ficar em primeiro plano. (FORMADOR 2 – UNIUBE).

Sim, mas nunca substituindo o diálogo presencial entre professor e aluno. (FORMADOR 3 – UNIUBE).

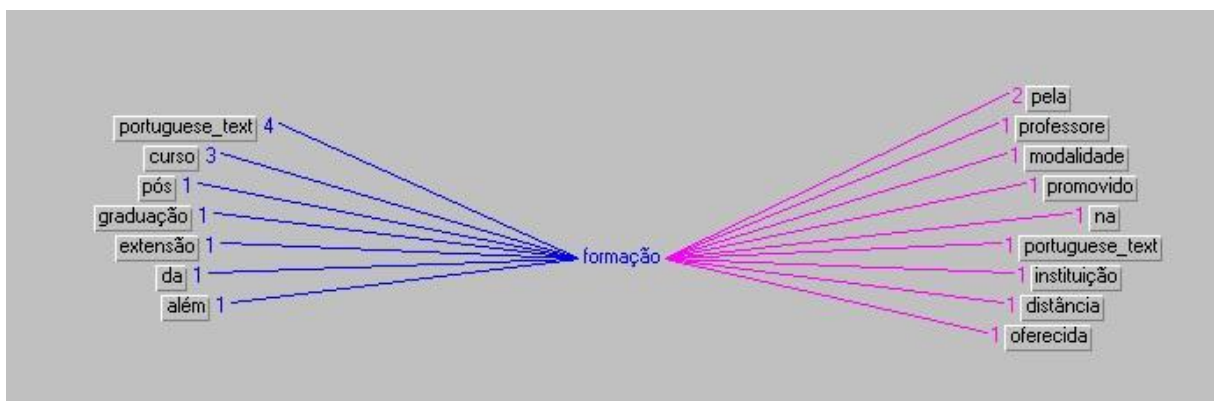
No questionamento que diz respeito à(s) possível(is) contribuição(ões) das Tecnologias da Informação aos processos de formação docente em EAD (Questão 8 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no software Tropes, por meio do referente “contribuição”, a equivalência entre os termos: possível, considero, tecnologia, acessibilidade e informação. (Figura 53). E, por meio do referente “formação” obtivemos: curso, pós, graduação, extensão, além, professores, modalidade, promovido, instituição, distância, oferecida. (Figura 54).

Figura 53 - referente “contribuição” (Questão 8 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Figura 54 - referente “formação” (Questão 8 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software Tropes (2014)

Nos depoimentos, ficam evidentes que os formadores acreditam nas tecnologias e reforçam que é impossível pensar em EAD sem pensar em TICs:

A principal contribuição a meu ver é a acessibilidade às informações altamente restritas aos livros e compêndios e hoje disponíveis por meio das mídias digitais. (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Uma maior agilidade na circulação das ideias e dos procedimentos, mas que todavia irá depender dos agentes que estão nas pontas do sistema: professor/tutor e discente. O multiletramento e o ambiente virtual, pois ele pode ser acessado onde e quando o aluno necessitar. Ter um ambiente para estudo vinte quatro horas a disposição é uma coisa fantástica. (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Não é possível pensar em EAD sem pensar em TI nos dias atuais. Penso que os alunos que se propõem a fazer curso à distância deveriam dominar alguns conceitos básicos de TI, o que facilitaria bastante o seu aprendizado. (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

Apenas como fonte de recursos didáticos, nunca substituindo a "relação dialógica" entre professor e aluno. (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

Sobre isto relembramos a defesa de Belloni

Destacamos as possibilidades das TICs na interação mediatizada (professor/aluno; aluno/aluno) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, etc) apresentam grandes vantagens pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço. (BELLONI, 2009, p.59).

Assim, na EAD, o desenvolvimento tecnológico representa uma acessibilidade maior à informação em geral e a programas de ensino e formação a distância em particular, para um alto grau de interatividade dos sistemas de EAD, como é o caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagens. Esses ambientes se caracterizam como “espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 223). Com as tecnologias digitais, que potencializam e estruturam novas sociabilidades e novas aprendizagens, utilizamos os AVAs que permitem e potencializam a interação no mundo virtual e criam comunidades colaborativas de aprendizagem. Percebemos que um dos grandes desafios do professor é proporcionar um ensino e uma formação de qualidade que possibilitem o desenvolvimento pleno do indivíduo envolvido no processo de aprendizagem.

Nesse contexto digital, o professor não pode ser visto como um mestre distante e autoritário, que domina conteúdos específicos e imutáveis, mas como um mediador do processo, capaz de atuar em diferentes e novos ambientes de aprendizagem. É preciso que o professor tenha disponibilidade interior, seja curioso para conhecer o processo de aprender a aprender, domine a aplicação dos recursos tecnológicos, reconheça, nos espaços físicos ou virtuais, as condições que caracterizam um ambiente de aprendizagem, integre os recursos de tecnologia em prol de uma educação pluralista⁶⁷, que possibilita diversas situações desafiadoras para o aprendiz como para si próprio. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor assuma o seu papel de organizador, de planejador de "ambientes de aprendizagem" que oportunizem uma aprendizagem significativa.

5.4 Inovação pedagógica nos cursos de Licenciatura em História a distância

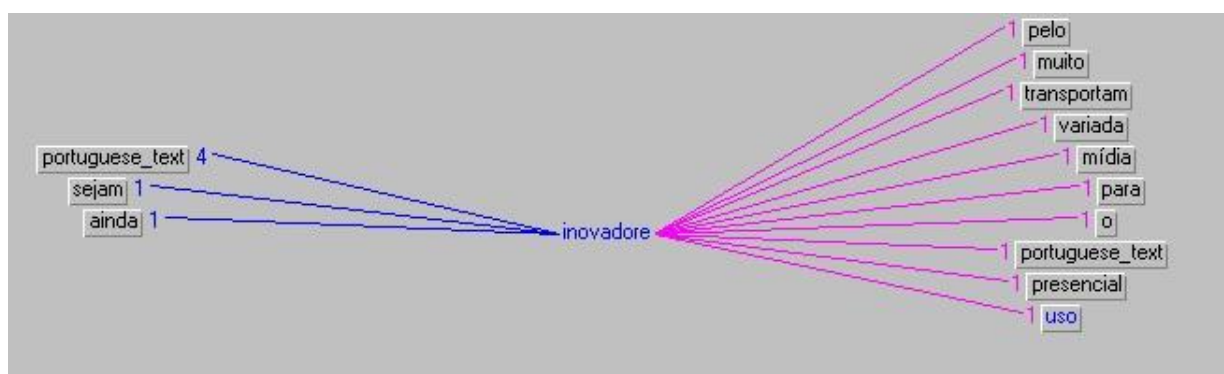
A defasagem entre as demandas crescentes em educação e as possibilidades de atendimento dos sistemas educacionais nos faz refletir sobre a rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas e político-sociais que ocorrem na sociedade. Acreditamos que, num futuro próximo, testemunharemos uma tendência para a educação do futuro: a convergência entre o ensino convencional, presencial e a educação aberta e a distância.

Tal convergência possibilitará: a) uma redução das diferenças metodológicas; b) uma reorganização do processo de ensino, promovendo desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem; c) uma operacionalização do processo educativo centrado no estudante; d) uma integração das potencialidades da tecnologia, principalmente as interativas, permitindo aos alunos mais liberdade e autonomia na organização dos estudos; e) uma flexibilização do acesso (democratização de oportunidades), do ensino (desenvolvimento das habilidades de autoaprendizagem), da aprendizagem (o aluno é o gestor de seu processo de aprendizagem) e da oferta de cursos, que assegurem um grau de credibilidade e qualidade dos processos educativos. (BELLONI, 2009).

⁶⁷ Educação que contempla as várias dimensões do desenvolvimento humano (cognitiva, afetiva, social e espiritual).

No questionamento sobre a percepção dos formadores em relação às características inovadoras dos cursos EAD (Questão 7 – Parte 5 – Apêndice C), obtivemos, no *software Tropes*, por meio do referente “inovadores”, a equivalência ficou incompreensível, ou seja, trouxe um gráfico inconclusivo. (Figura 55). Entretanto, a partir dos depoimentos, identificamos que os formadores, em geral, percebem que a EAD trouxe acesso à aprendizagem, flexibilidade de horários, respeito ao ritmo do aluno, contribuição das TICs e diversas outras características.

Figura 55 - referente “inovadores” (Questão 7 – Parte 5 – Apêndice C)



Fonte – Software *Tropes* (2014)

Destacamos os depoimentos:

A única inovação, para mim, diz respeito a possibilidade de alcançar lugares, regiões que dificilmente teriam acesso a cursos superiores. O uso das tecnologias da comunicação hoje em dia é condição essencial para qualquer curso, de qualquer área e em qualquer modalidade. (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Em alguns aspectos sim, notadamente na competência da produção do conhecimento interativamente. (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

Sim! O acesso rápido à informação, o contato com tutores e professores simultaneamente, horários flexíveis para estudo, a obrigatoriedade de incluir-se no sistema de comunicação digital. Relativamente, já que o que intermedia o curso é a internet. Todavia os procedimentos adotados que soam como novidades ou já são ou podem vir a ser inseridos no processo de aprendizagem dos cursos presenciais e devem. (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Sim, considero. Domínio da tecnologia, pesquisas on line, possibilidade de conhecer fatos históricos, lugares, museus, outros países, pela internet. Recursos tecnológicos mais avançados que facilitam a aprendizagem. (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

Fóruns de discussão, desde que a turma consiga manter o foco no assunto abordado (o que não é diferente do presencial), com disponibilidade de horários diversificado para acessar o grupo e registrar sua opinião/conhecimento. Disponibilidade de material virtual, diminuindo custos

com impressão, inclusive com links e sítios indicados pelos participantes para ampliar a compreensão do assunto. (FORMADOR 2 – UNIUBE).

As inovações consistem nas formas de diálogos e debates sobre temas específicos. São inovadores pelo uso de variadas mídias e pelo uso das TICs, isto faz com que a velha tradição de ensinar por meio do quadro de giz e da saliva do professor soe como algo que é substituível, e não indispensável como se tinha ideia até alguns anos atrás. (FORMADOR 3 – UNIUBE).

A inovação se dá na autonomia do aluno, na possibilidade de leituras e vídeos virtuais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, aqui o aluno é estimulado a fazer pesquisas, o que nem sempre o aluno do presencial é estimulado. (FORMADOR 4 – UNIUBE).

Entre todos os colaboradores, apenas 3 afirmaram que não há características inovadoras. Os depoimentos expressam certo ceticismo e negatividade para a modalidade EAD.

Considero os cursos à distância como um retrocesso na qualidade e nas potencialidades da educação. A EAD só é inovadora do ponto de vista do capital. Um corpo de professores tem 500, 1000, 2000 alunos. Isso é avanço? (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Ainda não são inovadores, muitos transportam o presencial para a EAD. O nosso curso online é o que de mais próximo temos nesses termos, uma vez que o aluno pode ter autonomia de fato em relação as suas horas de estudo, pois tem os DVDs com as aulas. (FORMADOR 2 – UNIUBE).

Não considero que os cursos a distância da área de História sejam inovadores. Apenas utilizam outro instrumental para proporcionar o acesso a determinados saberes. Mera cópia do presencial. Está aquém dos cursos presenciais. (FORMADOR 3 – UNIUBE).

Os depoimentos anteriores são percepções relevantes e estão diretamente vinculados à qualidade dos sistemas educativos, à rigidez em algumas práticas e aos formatos presenciais. Gatti e Barreto (2009) nos alertam que o aspecto da qualificação e atribuições do corpo docente, tutores e o dimensionamento adequado ao número de alunos atendidos estão diretamente integrados aos processos da instituição e devem assegurar ao aluno condições de aprendizagem e suporte equivalente às oferecidas presencialmente.

Em relação à inovação, corroboramos com Gatti e Barreto (2009, p. 221), que afirmam:

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de

modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações

Finalizamos esse capítulo discutindo sobre os desafios que os formadores perceberam no processo de ensino e aprendizagem nos cursos investigados. Não apresentamos a figura correspondente, do *software Tropes*, porque a representação não apresentou equivalências significativas. Dentre os depoimentos obtidos, destacamos:

Promover autonomia aos acadêmicos e desenvolver formas de avaliação mais eficazes e menos protecionistas com os mesmos. (FORMADOR 1 – UNIUBE).

Organização do tempo para estudo - nova forma de comunicação - Novas relações de trabalho - Inovações no ensino e na aprendizagem (FORMADOR 1 – UNIMONTES).

Desafio de motivar os alunos para as leituras básicas, extrapolando o material didático produzido pela instituição. (FORMADOR 2 – UNIMONTES).

Vencer o medo da tecnologia, aprender a ler, interpretar e resolver problemas de maneira individual ou coletiva; aprender a buscar ajuda, desenvolver a autonomia, aprender a aprender - os alunos não dominam as tecnologias, o tempo é curto, são poucos os que participam dos fóruns. (FORMADOR 2 – UNIUBE).

Promover uma mudança no comportamento dos alunos em relação a carga horária de estudo diárias. Muito conhecimento, contextualização e conscientização, deve ser uma característica do aluno de história. (FORMADOR 3 – UNIMONTES).

Encontrar meios didáticos novos e eficientes para "prender" a atenção dos alunos e estimulá-los a "buscar" novas leituras, para ampliar sua compreensão. (FORMADOR 3 – UNIUBE).

Baixo nível de leitura, conseqüentemente, baixo nível de consciência política do aluno, e as vezes do professor formador. O problema do ensino nessa modalidade consiste nas dificuldades advindas do diacronismo, ou seja, se o aluno tem uma dúvida, esta não pode ser sanada de imediato (FORMADOR 4 – UNIMONTES).

Tornar o meio (internet) acessível aos interessados e aproximar os agentes professores e alunos de modo mais efetivo. Participação nos Chats. (FORMADOR 5 – UNIMONTES).

Quebrar o paradigma do estigma de que o ensino a distância é de qualidade inferior ao presencial, esse para mim é o maior desafio a se vencer. (FORMADOR 4 – UNIUBE).

Melhorar o acesso da internet para os polos (várias vezes atividades que deviam ser realizadas de forma online precisavam ser adiadas por dificuldade de acesso à rede). (FORMADOR 5 – UNIUBE).

A gestão superior se desvencilhar da ideia de levar o ensino a distância como se fosse presencial. Todo o processo é orientado por um ponto de vista quantitativo e não qualitativo. (FORMADOR 6 – UNIUBE).

Assim, os depoimentos dos formadores e as diversas temáticas que foram abordadas neste capítulo, a partir dos documentos e das percepções dos formadores, sobre os saberes e as práticas nos cursos de História, são pressupostos relevantes para a mudança nos sistemas de ensino e nas práticas de formação de professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - Aspectos potencializadores e fragilizadores na formação docente em EAD

A LDB nº 9.394/96, promulgada em 1996, em seu artigo 80, amparou cursos e programas ministrados por meio da EAD e desencadeou na sociedade e nas IES, um processo de reformulação de projetos educativos e a implementação de propostas de cursos nessa modalidade de educação. Desde então, a EAD passou a ser considerada como uma das soluções para alguns dos problemas da educação brasileira, principalmente, para as demandas de formação de professores, em exercício, para a educação básica. Entretanto, a regulamentação desse artigo, somente, se efetivou após nove anos, pelo Decreto 5.622, de dezembro de 2005, o qual caracteriza a EAD como uma modalidade de educação, voltada também para a inclusão e formação de indivíduos que se encontravam em regiões afastadas e sem recursos para o estudo na modalidade presencial.

Assim, para ampliar o acesso ao ensino superior, para que a formação de professores tivesse continuidade, foram implementadas políticas públicas em atendimento às necessidades da sociedade, por meio de diversos programas de formação de professores em âmbito nacional, como: PROINFO, PROFORMAÇÃO, PRO-LICENCIATURA, UAB, PRODOCÊNCIA, PARFOR, dentre outros. Em Minas Gerais, dois grandes projetos foram desenvolvidos pela SEE/MG em parceria com as Universidades: PROCAP e Veredas.

Entretanto, o marco da EAD na educação brasileira foi o Decreto 5.800/2006, o qual determinou a criação da UAB, que obteve, em 2006, a adesão de 90 Universidades brasileiras, sendo que 82% dos ingressantes cursavam a graduação pela primeira vez. Dentre essas Universidades, destacamos a Unimontes, instituição investigada por nós. Assim, enquanto as Universidades públicas passavam a implantar cursos a distância, algumas Universidades privadas já possuíam um número considerável de alunos, em diversos cursos a distância, fora do âmbito da UAB, como é o caso da Uniube, a outra instituição pesquisada.

É inegável, que os projetos de formação de professores que foram criados oportunizaram condições acadêmicas e políticas para a oferta da EAD e também favoreceram a constituição de um corpo docente com possibilidades de atuação no processo educacional. Para a consolidação desses projetos, o Decreto 5.622/2005 determinou, para os cursos de licenciatura, leis complementares que foram incorporadas à LDB, visando dar sustentação ao processo educacional, tais como: ampliação dos momentos presenciais, tornando obrigatórios os momentos de avaliações; estágios e apresentações de trabalhos de conclusão de curso; a determinação de que a duração dos cursos a distância deve ser a mesma que a exigida dos presenciais; a utilização, pela educação básica, dos momentos não presenciais somente para complementação de estudos; a oferta de cursos de pós-graduação e que seu respectivo credenciamento deve ocorrer em instituições tecnológicas, públicas e privadas; a tramitação de reconhecimentos, renovações e autorizações deve ser feita pelo sistema federal e, a autonomia das Universidades e centros universitários ao trabalharem com a EAD.

Além dos decretos, portarias e resoluções que foram instituídos para a efetivação da EAD nas IEs, destacamos as “Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o Referencial de Qualidade do MEC” que se tornaram marcos regulatório dos currículos de formação de professores. Neste sentido, a análise detalhada do conjunto da regulamentação, nos permite afirmar que trata-se de instrumentos legais importantíssimos para a garantia de um padrão de qualidade da formação dos indivíduos na modalidade EAD no Brasil.

Nos casos investigados objetivamos analisar os projetos político-pedagógicos, os currículos, os saberes e as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de História, na modalidade EAD, nas instituições mineiras – UNIMONTES, UNIUBE, produtoras e provedoras de EAD em Minas Gerais, focalizando aspectos fragilizadores e potencializadores. Nossas inquietações partiram de diversos questionamentos relacionados: ao Projeto Político Pedagógico dos cursos; às concepções educativas concebidas nesses projetos; à articulação dos PPPs com as DCNs para a formação de professores de História e com os Referenciais de Qualidade do MEC; aos saberes e práticas que permeiam a ação formativa dos educadores/agentes envolvidos nos cursos de História a distância; à concepção do material didático e aos princípios que o PPP contempla; à percepção

dos envolvidos no processo educativo dessas instituições em relação aos PPPs, aos saberes, práticas e ao envolvimento/comprometimento dos professores/formadores.

No que diz respeito aos PPPs, concluímos que, nas duas instituições, os projetos correspondem às DCNs para a formação de professores de História e estão parametrizados nos Referenciais de Qualidade do MEC. Cada projeto possui sua especificidade e, nas duas instituições pesquisadas foram construídos projetos, considerando as finalidades da instituição, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Apesar dos PPPs, potencialmente cumprirem as exigências legais, os resultados das análises evidenciaram algumas fragilidades contidas nesses documentos institucionais dos cursos de Licenciatura em História a distância. Diversos aspectos, nesse sentido, serão enumerados a seguir.

Em relação à organização curricular de História, identificamos que o Curso da Unimontes, segue a tradição do quadripartite francês, ou seja a organização curricular pelos grandes marcos cronológicos da história, Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea. A história do Brasil e da América aparecem articuladas aos grandes períodos, numa perspectiva eurocêntrica. No PPP do curso de Licenciatura em História/Unimontes, constatamos uma fragmentação de conteúdos em um conjunto de disciplinas dispersas. Apesar de possuir uma Estrutura Curricular dividida em Três Núcleos Formadores, não conseguimos identificar, em ementas analisadas, as articulações entre os núcleos e disciplinas.

No PPP dessa instituição, o único espaço que apresenta uma possibilidade de superação da fragmentação de conteúdos, é no direcionamento ao Estágio Curricular Supervisionado. Na proposta do estágio curricular é proposto aos alunos, superarem esse problema por meio do redimensionamento do enfoque disciplinar, situando os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos ao elaborarem o planejamento de intervenção e o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

Por sua vez, a proposta da Uniube apresenta-se como temática, mas os grandes temas elencados correspondem aos marcos da história tradicional. Neste sentido, não há diferença substantiva entre os dois currículos. A diferença é apenas aparente. O eixo estruturante do Currículo é o mesmo, similar aos dos demais Cursos superiores presenciais de História do estado de Minas Gerais, como

demonstrado em outras pesquisas realizadas no GEPEGH, sobre a formação de professores de História no Brasil.

Nas percepções dos formadores, outras fragilidades foram evidenciadas. Muitos profissionais que desenvolvem a formação não se preocupam em conhecer o PPP e acabam ministrando as aulas baseando-se apenas em experiências vividas em sua formação. Alguns formadores afirmaram que, como a permanência no curso seria pequena, às vezes, um semestre, “tanto faz” conhecer esse documento ou não.

Os colaboradores ainda manifestaram que alguns critérios normatizados nos “Referencias de Qualidade do MEC” “deixam a desejar”, ou seja, segundo eles, a organização curricular proposta não favorece a integração dos conteúdos; as condições de telecomunicação, muitas vezes não promovem a interação entre professores, tutores e alunos; os sujeitos envolvidos não se configuram como uma equipe multidisciplinar; os materiais didáticos, em alguns conteúdos, não integram a mídia impressa e eletrônica; a avaliação, em geral, é realizada sem muito rigor, pois em decorrência da preocupação com a evasão, os formadores tendem a facilitar os processos avaliativos.

Em relação às potencialidades detectamos nas percepções dos formadores quanto aos PPPs, que grande parte dos dados convergem para o comprometimento ético, político e social da maioria dos sujeitos. Assim, mesmo que, na prática, o PPP do curso não seja efetivado, em sua totalidade, em consonância com o que está oficialmente instituído, prescrito, os formadores se consideram agentes de transformação e não prescindem da ética nas práticas pedagógicas. Outro indicativo favorável foi em relação ao material didático, principalmente a articulação com as leituras complementares e obrigatórias e pela confiança depositada no processo de elaboração a cargo de uma equipe multidisciplinar.

Em relação aos saberes e às práticas que permeiam as ações formativas dos professores formadores/agentes, envolvidos nesses cursos de Licenciatura em História a distância, concluímos que, a partir da percepção dos formadores, em relação ao potencial pedagógico da EAD, ao papel das TICs no processo educativo e à importância da inovação pedagógica, os aspectos potencializadores se relacionam a: os formadores aceitam e acreditam que a modalidade EAD é uma oportunidade eficaz, principalmente para a formação continuada; há oportunidade de formação, considerando o distanciamento dos alunos em relação aos grandes

centros; a EAD apresenta um grande potencial pedagógico; os professores, mesmo insatisfeitos e desacreditados do processo, são comprometidos com a prática pedagógica; a maioria dos formadores realizaram cursos de formação para atuarem na modalidade EAD; consideraram a utilização das TICs como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na mediação entre professores, tutores e alunos, demonstraram acreditar que não é possível pensar em EAD sem pensar na TIC.

As fragilidades que encontramos, a partir das percepções dos formadores, em relação aos saberes e práticas, foram: a persistência do preconceito, que, em geral, as pessoas têm diante do “novo”, nesse caso, o preconceito contra a modalidade EAD; a dificuldade de acesso às plataformas virtuais, pois muitos lugares não possuem conexão de Internet adequada; o deslocamento para os grandes centros, ainda é difícil e, muitas vezes, compromete a participação dos alunos; a ausência de pesquisa nos cursos, em geral, os alunos não vão além do livro didático disponibilizado; os tutores, em geral, não estão capacitados para o acompanhamento ao aluno; os alunos apresentam dificuldades para utilizar esse tipo de metodologia de estudo; o medo da tecnologia dificulta o aprender a ler, a interpretar e resolver problemas de maneira individual ou coletiva; a dificuldade em aprender a buscar ajuda e de desenvolver a autonomia de estudo; o fato de não se conseguir aprender a aprender; a falta de domínio das tecnologias; o curto tempo para participação nos fóruns; o comportamento dos alunos em relação à carga horária diária de estudo; e a gestão superior que, em geral, não trata o ensino a distância do mesmo modo que o presencial.

Apesar de nosso aporte metodológico, nesta investigação, ter definido o estudo de caso múltiplo, percebemos que, na investigação das duas IEs, uma pública e uma privada, ou seja, dois casos, após a análise dos dados, concluímos que os dois cursos se convergiram para um único caso. A compreensão dos fenômenos organizacionais, individuais, políticos e sociais, das duas IES, apesar de abranger múltiplos contextos, singularidades, o agrupamento de diversas estratégias, demonstraram partilhar determinadas características comuns.

Em relação ao exposto, acreditamos que, superadas as fragilidades, a EAD, por suas peculiaridades, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e com a (res)significação dos paradigmas educacionais no contexto do processo de

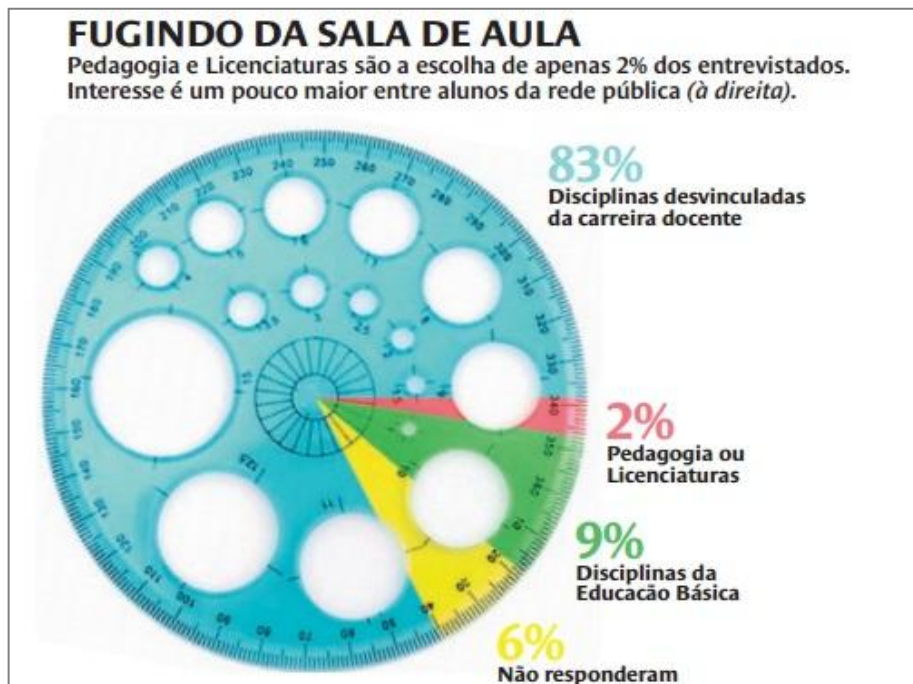
formação de professores, sobretudo para a formação de professores de História, que encontra-se em crise.

No tempo presente, a profissão docente vive uma crise estrutural, seja pela falta de professores, pela preparação inadequada de docentes, pelas condições de exercício da profissão. Acreditamos que a formação de professores está em crise, porque está em crise a escola que a constitui, está em crise o sistema de ensino. Essa crise perpassa várias dimensões e refere-se tanto à condição docente quanto discente, em decorrência do diferencial sociocultural e das profundas desigualdades sociais e econômicas persistentes na sociedade brasileira.

Assim, acreditamos que explicação para a crise em cursos de licenciaturas, delineada há algumas décadas, tem como características: o baixo valor do diploma do professor; a desvalorização social da profissão, principalmente do ser professor na educação básica; os baixos salários para o exercício dessa função e a ausência de planos de carreira que valorizem o desenvolvimento profissional. Ainda destacamos outros elementos que contribuem para esse quadro: a banalização do conhecimento com a democratização das informações; o desinteresse em aprender e os problemas sociais que enfrentamos, inclusive dentro das IEs, relacionados a violência, drogas, desrespeito, falta de condições dignas de trabalho e imposição de projetos educacionais, muitas vezes, de natureza tecnicista. Assim, quanto mais se amplia a oferta do ensino no país, maior é a dificuldade de se formar e fixar professores para atender às demandas educacionais.

A desvalorização social da profissão tem gerado, nos últimos anos, um crescente desinteresse pelos cursos de licenciatura. Em pesquisa realizada no ano de 2009, pela Fundação Carlos Chagas, em 18 escolas públicas e privadas de 8 cidades do Brasil, com uma amostra de 1.501 alunos do último ano do Ensino Médio, as profissões da área educacional ficaram longe de ocuparem os primeiros lugares. De acordo com os resultados obtidos, apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio apresentaram, preferência para os cursos de Pedagogia e/ou Licenciatura. (Figura 56).

Figura 56 - Estatística sobre a escolha da profissão



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (fev, 2010).

A pesquisadora Bernadete Gatti (2010) explicou o motivo de tal desinteresse afirmando que a baixa atratividade decorre da questão salarial, na qual o piso proposto pelo Governo é bem aquém do de outras profissões. Essa situação faz parte de nosso cotidiano. Várias políticas públicas, sugestões concretas e/ou diretrizes estão em andamento para a mudança desse cenário, tais como: recuperação salarial, melhoria nas condições de trabalho, revisão da formação e campanhas de resgate do valor social da profissão, dentre outras.

Nesse contexto, concluímos esta Tese reiterando que a oferta de cursos de qualidade na modalidade EAD pode ser considerada uma estratégia para não só ampliar o acesso à educação, por meio da flexibilização de tempos, espaços e formas de aprender, como também para estimular a busca pelos Cursos de Licenciatura de qualidade, e, sobretudo, para instigar a produção de saberes e práticas pedagógicas no campo da formação docente.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a distância**. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario.html>>. Acesso em: jul. 2010.

ALMEIDA, Cláudia Regina Santos de; CAMARGO, Monica; OLIVEIRA, Janikelle Bessa. Considerações acerca do processo de constituição e institucionalização do curso de licenciatura em Ciências Sociais na EAD/UAB – Unimontes. **Revista Multitexto**. v.1, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.cead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/40>>. Acesso em: fev. 2014

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 188 f. Uberlândia. Universidade de Uberlândia, Educação, 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=108125>. Acesso em: maio 2012.

ANDRADE, Luciana Sá de. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação**. 2009. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/4427>>. Acesso em: fev. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2008.

_____. **Ensinar a Pesquisa: como e para quê?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). Lições de Didática. Campinas: Papirus, 2006, p. 123-134.

_____. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 06, p. 11-24, 2006.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n.1, p. 41-56. ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: jul.2012.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2004,
André, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação e Sociedade, Ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**. v. 10, p. 83 – 92, 2011. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries do Ensino Fundamental**. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: UFU, 2008.

BARAÚNA, Silvana Malusá; CICILLINI, Graça Aparecida. **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edefu, 2006.

BARBOZA, Pedro Lúcio. **Uma avaliação do Plano Nacional de Educação**. Secretaria da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/cee/>>. Acesso em mar. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD. O caso da Pedagogia da UDESC – polo de Criciúma**. 2008. 254 f. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084542001013001P5>>. Acesso em: maio 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 4.ed. São Paulo: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico: Ciência, Filosofia, Arte e Mística**. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

_____. PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>

_____. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: mar. 2012.

_____. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: mar. 2012.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em jan. 2012.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: fev. 2012b.

BRASIL. **Lei nº 8.035. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: fev. 2012c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Balanço Seed.** 30 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210>. Acesso em: fev. 2012.

_____. **Lei n.12.603, de 3 abril de 2012.** Altera o inciso I do §4º do artigo 80 desta Lei. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12603.htm>. Acesso em: maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP.** Acesso em: jan. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em jan. 2012.

BRASIL. **Lei 11.788/2008. Dispõe sobre estágio de estudantes.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: fev. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: dez 2012.

_____. Secretaria de educação e cultura (SEC). **Uma avaliação do plano Nacional de Educação.** 2001. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/cee/>>. Acesso em: jan. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Balanço Seed.** 30 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210>. Acesso em: fev. 2012.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Projeto Veredas forma professores mineiros.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1981&catid=212:educacao-superior>. Acesso em: jan. 2014.

_____. PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 492, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional 8 maio 2013. 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, n. 102, 45 p, 2013.(Série legislação). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: fev. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: fev. 2014.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância.** Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

CAMPOS, José Gomes. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

CAPRA, Fritof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARDOSO, José Maria Alves; RODRIGUES, Luciene; MAIA, Maria de Fátima Rocha. Universidades e desenvolvimento regional: algumas contribuições da Unimontes no norte de Minas Gerais, Brasil. Dossiê História da Unimontes. Dossiê Educação. **Revista Caminhos da História**. Montes Claros, v.17, n.1 e 2, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/a/uniube.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyZXZpc3RhY2FtaW5ob3NkYWVhpc3RvcmlhGd4OjY3NWU5MTRhZmQxNjQ4OTg>>. Acesso em mar. 2013.

CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. **A trajetória da Internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de Governança. Rio de Janeiro, set. 2006. (Dissertação em Ciências de Engenharia de Sistemas de Informação). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6384285/A-Trajectoria-da-Internet-no-Brasil>>. Acesso em: ago. 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Márcia Prado. **O projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. São Paulo, 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 105 f. (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/marcia_prado_castro.pdf>. Acesso em: maio 2012.

CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 1997. p.13-47.

CEAD UNIMONTES. Disponível em: <<http://cead.unimontes.br/index.php/uab>>. Acesso em: jan. 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia).

CERNY, Roseli Zen. Formação de professores na modalidade a distância: a gestão pedagógica na perspectiva da gestão democrática. **Revista Linhas**. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Florianópolis. V.10, n.2, p. 87-103, jul./dez. 2009. Disponível em:

<www.periodicos.redex.br/index.php/linhas/article/viewFile/1878/pdf-27> Acesso em: maio 2012.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COIMBRA, Camila Lima. **A relação universidade/rede pública de ensino: as funções da UFU como instituição especializada no PROCAP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: UFU, 2000.

COOPERBERG, A. F. **Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia**.

2001. Disponível em:

<<http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Serviços. Teses e Dissertações**. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em mar. 2010.

_____. **História e Missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em mar. 2010.

_____. **Serviços. Teses e Dissertações**. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em jul. 2012.

COUTO, R. C. do. **Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo: Experiências, Saberes e Práticas de Formadores/as**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia

CUNHA, Valeska Guimarães R. et al. **Processos de produção de materiais didáticos em EAD**. Curso de Especialização em EAD Uniube. Teleduc. Uberaba, 2012.

DANIEL, John S. **Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education**. Londres: Kogan Page, 1998.

DAVIES, Nicholas. Plano nacional de educação: muito discurso, nenhum recurso. **Cadernos Anpae**. Ago. 2002. Disponível em:

<<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nic8.htm> - jna2012>. Acesso em: dez. 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 2012

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Relações de Gênero no Trabalho Docente: um estudo de caso no Colégio Estadual Atheneu Sergipense**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Sergipe: Núcleo de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2013.

DOURADO, Luis Fernandes. **O PNE e a educação superior**: desafios à construção de uma política de estado. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Rio de Janeiro, ago. 2012. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/portal/infoflacso/infoflacso28/GEA_OPINIAO_N3.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

ENYG, A. M. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola – um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v.1, n.1, p.25-32, Jan/Abr. 2002.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FERREIRA, Felipe Casburi et al. A complexidade e a complementaridade de saberes e competências profissionais na implementação de um projeto de formação de gestores escolares via internet. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Vitória, ES, 2005. Disponível em: <http://cettrans.com.br/artigos/Maria_Elizabeth_Bianconcini_de_Almeida_et_al.pdf>. Acesso em: fev.2014.

FILATRO, Andréa. **Design Instrucional Contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem. In: SOUZA, Amarina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. (Orgs.). **Educação Superior a Distância**. Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010, cap. 6, p. 137-169.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, André Avezedo da. **A consagração do mito Mário Palmério no cenário político do Triângulo Mineiro (1940-1950)**. 335f. Tese (Doutorado em História). Franca: Unesp, 2010.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O programa Pró-licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: SEED. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

FREITAS, Henrique et al. Pesquisa via Internet. Disponível em: <http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIAN TI.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 57-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

_____. A Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GEOCAPES. Dados estatísticos. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: jan.2014

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOOGLE. **Ajuda do Google Docs**. Disponível em: <<http://support.google.com/docs/bin/answer.py?hl=pt-BR&answer=87809>>. Acesso em abr. 2012.

GOMES, M. J. S. F. Na Senda da inovação tecnológica da Educação a Distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. 181-202. 2008.

_____. **Teorias no domínio da EAD – ppt**. Braga: Universidade do Minho. 2011.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. Evolução Histórica da EAD. **E-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância**. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_02.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. 1. ed. Campinas SP: Atomo & Alínea/FAPEMIG, 2009. v. 1. 300 p.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13a reedição revista e ampliada. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013. v. 1. 443 p.

GUIMARÃES, Selva. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1619/1344>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. **A formação do professor de História no Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas. Anped, 2009. Disponível em: <http://cahisufpr.files.wordpress.com/2009/04/bach_liezt_2.doc>. Acesso em: jan. 2014.

GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. 1. ed. Campinas SP: Papyrus, 2008. v. 1. 288p .
 GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia Do. A Formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, E. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. 1. ed. Campinas SP: Papyrus, 2008, v. 1, p. 80-108.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos Antonio da. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido(reedição). 3. ed. Campinas SP: Papyrus, 2010. v. 1. 144p.

GUIMARÃES, Selva; MACHADO, L. C. Saberes e práticas docentes de formadores de professores de História. In: SANTOS, Luciola Licínio de Castro et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010, v. , p. 518-543.

GUIMARÃES, Selva; SILVA JUNIOR, A. F.; ROCHA, C. B. Saberes em movimento: formação de formadores de professores de História. In: LONGHINI, Marcos Daniel. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. 1. ed .Uberlândia MG: EDUFU, 2011, v. 1, p. 155-173.

GUIMARÃES, Selva; ARRUDA, E. P.; VIEIRA, G. I. Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; MALUSÁ, Silvana; GUIMARÃES, Iara Vieira. (Org.). **Pesquisas educacionais - formação e prática**. 1. ed .Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 125-152.

GUIMARAES, Lidônia Maria. **Longe da escola, na escola**: os significados do PROCAP na construção dos saberes e nas práticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia, UFU, 2003.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento**. Educação na Era da insegurança. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2004.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed,n.25, p. 08-11, fev. 2003.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia**: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_xls.shtm>. Acesso em: jul. 2014.

_____. **Mapa do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.mapas.ibge.gov.br>>. Acesso em: jan. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO MONITOR. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx>>. Acesso em: ago. 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Educação e Tecnologias** – o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Papyrus Educação).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

LAROCQUE, Norman; LATHAM, Michael. **The Promise of E-Learning in Africa**: the potencial for public-private partnerships. 2003. Disponível em: <<http://www.businessofgovernment.org/pdfs/LaRocqueReport.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

LIBANEO, João Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
LIBÂNIO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. **Simpósio Epistemologia e didática** – XV ENDIPE, 2012.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. **E-Learning e e-Conteúdos**. V. N. Famalicão: Centro Atlântico, 2003.

LITTO, Fredric. A inspiração e os adversários. IN: SANCHEZ, Fábio. (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a distância** - ABRAEAD. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario.html>>. Acesso em: jul. 2010.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOPES, M. C. L. P. Formação Tecnológica: um fenômeno em foco. **Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, n.19, p.127-136, jan. /jun., 2005.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da Rede – O Programa Pró-Letramento e a Tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da Educação Básica**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf>. Acesso em: jul. 2012. (Dissertação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

LUDKE Menga; ANDRÉ, Marli Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2013.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar** - estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MAÇADA, Débora; TIJIBOY, Ana. **Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos**. Brasília: UNB, 2004.

MACHADO, Liliane Campos. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores**: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. 292 f. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD – A Educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2008.

MAGALHÃES, Jussara Maria de Pinho. Projeto veredas, desenvolvimento Profissional e exercício da docência: Ouvindo professoras cursistas e seu Tutor. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo horizonte – 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MagalhaesJM_1.pdf> Acesso em: maio 2012.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: maio 2010.

MATOS, Maria do Carmo de. Currículo, formação inicial do professor e saber Docente. **Revista Vertentes**, n.29, 2008. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf>. Acesso em: jan.2014.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Madureza** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em: ago. 2012.

MESQUITA, I. M. **Formação de Professores de História: Experiências, Olhares e Possibilidades** (Minas Gerais, Anos 80 e 90). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

PORTAL MARIO Palmério. Disponível em: <<http://www.uniube.br/mariopalmerio/>>. Acesso em: dez. 2013.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. **A Internet como suporte técnico para coleta de dados para pesquisas científicas**. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/mill_e_fidalgo.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

MINAS GERAIS. **Mesorregiões do Estado de Montes Claros**. Disponível em: <http://www.minas-gerais.net/diretorio/index.php?cat_id=751&cat_id_thm=1>. Acesso em jul.2014.

_____. **Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**. Disponível em: <http://www.minas-gerais.net/diretorio/index.php?cat_id=760>. Acesso em: jul. 2014.
MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergente**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2014

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth publishing Co., 1996.

_____. **Educação a distancia: uma visão integrada**: São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

_____. Perspectivas (virtuais) para a educação. **Mundo virtual**. Cadernos Adenauer. v.4, n. 6, p. 31-45, abr. 2004. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manoel Marcos Maciel. (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 51.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de formação disciplinas do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Unesp: Assis, 2003. (Tese Doutorado em História).

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Preconceito ou Despreparo? Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD. **Anais... IX Seminário de Pesquisa ANPED Sul**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2784/544>>. Acesso em: jun. 2014.

NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In: MASON, R.; KAYE, A. (Eds) **Mindweave: communications, computers and distance education**. Oxford, Pergamon Press, 1989.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007

PAIM, Elison Antonio. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: _____. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese (Faculdade de Educação), p. 82-145.

PAIM, Elison Antonio. **A formação inicial: um momento constituinte do fazer-se professor**. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao/formacao_inicial_momento_constituuint_e_fazer-se_professor.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação do material para curso online. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manoel Marcos Maciel. (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 52

PAULA, Alessandra de; HAIDUKE, Ivonete Ferreira. **Construção de uma cultura de rádio web para EAD**. Curitiba, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010211050.pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PORTELA, Romualdo Oliveira. Financiamento e gestão – impasses e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: maio 2013.

PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (Orgs). **Do MEB a WEB – o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRIMO, A.; SMANIOTTO, A. Comunidades de blogs e espaços conversacionais. **Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC**, n. 3, out., 2006. Disponível em: <http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/14_alex_primo_e_ana_smaniotto_prisma.pdf>. Acesso em: jun. 2009.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios>. Acesso em: maio 2014.

RACHED, G. **As Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das Transformações Internacionais**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado IE/UFRJ, 2008.

RASSI, M. A. C. **Uma canção inacabada**: formação de professores de história – a experiência da FEPAM (1970 - 2001). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

REBOUÇAS, Fernando. Roquete Pinto. **InfoEscola**. Biografias. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/roquete-pinto/>>. Acesso em: maio 2012.

ROBERTS, J.M. The Story of Distance Education: A Practitioner's Perspective. **Journal of the American Society for Information Science**. 47 (11): 811- 816, 1996.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>. Acesso em: maio 2010.

ROPOLI, Edilene. **Orientação para o desenvolvimento de cursos mediados por computador**. Campinas: EAD – Unicamp, 2003

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Ríndendo Castígat Moraes, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com>>. Acesso em: jan. 2012.

SANCHEZ, Fábio. Quase um milhão de brasileiros no ensino formal a distância. IN: _____. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. ABRAEAD. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, P. **SEED – Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>. Acesso em: maio 2010.

SARTORI, A. **Educação a Distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação**. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1192/1007>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas** doutorado em educação. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-92.

SILVA, Márcio Antônio. **A Formação dos professores no Curso Normal Superior na perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2771>. Acesso em mar. 2013.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. A Internet na escola e inclusão. In: **Tecnologias na Escola**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

SILVA, Marco Org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Educação básica: as políticas educacionais no período de 2003-2010. **Com Ciência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 10 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=926>>. Acesso em: jul. 2012.

SILVA, Márcia Pereira da; CALEIRO, Regina Célia Lima. Apresentação. Dossiê História da Unimontes. Dossiê Educação. **Revista Caminhos da História**. Montes Claros. v.17, n.1 e 2, 2012. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/revistacaminhosdahistoria/numeros-anteriores-nova/v-17-1-2-1o-e-2o-semestres-de-2012>>. Acesso em: jan. 2013.

SILVA, Márcio Antônio. **A Formação dos Professores no Curso Normal superior na Perspectiva pós – LDBEN: um balanço crítico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2771>. Acesso em jan. 2013.

SILVA, Siony. Reflexões sobre Web 1.0, Web 2.0 e Web Semântica. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 129-135, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2010_n2/pdf_s/segmentos/artigo_01_v11_n2.pdf>. Acesso em: maio 2014.

SILVA, Márcio Antônio. **A Formação dos professores no Curso Normal Superior na perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico**. Tese (Dourado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2771>. Acesso em mar. 2013.

STACHESKI, Denise Regina. Educação virtual no Secondlife: práticas pedagógicas em paradoxos brasileiros. **Revista Intersaberes**, ano 3, n. 6, p. 192 - 203 | jul./dez. 2010. Disponível em: jun. 2014. <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/138/111>>. Acesso em: maio 2014.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio-ago 2000: Disponível em: <<redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27501405.pdf>>. Acesso em jun. 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. p. 5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, n.13, jan-abril de 2000, p.5-24

TEDESCO, Huan Carlos. Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional. In: AVALOS, B e NORDENFLYCHT, M.E. (Orgs.) **La formación de profesores – perspectivas e experiências**. Santiago, Chile: Santillana, 1999, p. 14-40.

TELECURSO. Disponível em: <www.telecurso.org.br>. Acesso em: jan. 2014.

TORRES, Patricia Lpion. **Gerações da EAD no Brasil e as TICs**. Disponível em: <http://www.searh.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/searh_escola/arquivos/pdf/4patricia.pdf>. Acesso em: dez.2012.

UNIMONTES. **Projeto Político-pedagógico. Montes Claros: Unimontes, 2008**.

UNIUBE. **Projeto Político-pedagógico**. Uberaba: Uniube, 2012.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: jul.2014.

UNED. **La Uned hoy**. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,510355&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Acesso em: jun. 2014.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Unimontes será parceira da Sectes e UEMG no programa UAI-TEC de educação a distância**. Disponível em: <<http://www.ghes.unimontes.br/index.php/todas-as-noticias/7404-unimontes-sera-parceira-da-sectes-e-uemg-no-programa-uai-tec-de-educacao-a-distancia>>. Acesso em fev. 2012.

UNIUBE. Universidade de Uberaba. Disponível em: <<http://www.uniube.br/site-institucional.php>>. Acesso em fev. 2010.

UOL EDUCAÇÃO. **Confira o ranking das faculdades particulares que oferecem cursos a distância**. 5 jun. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/06/05/confira-o-ranking-das-faculdades-particulares-que-oferecem-cursos-a-distancia.htm>>. Acesso em: jun. 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância: histórico e perspectivas.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2013. E-book.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 27.ed. Campinas: Editora Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2007

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VIANNEY, João; BARCIA, Ricardo Miranda; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? In: **Revista Estudos**. n. 26. ago. 2006. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/vianney.htm>>. Acesso em: maio 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas.** 2008. Disponível em: < www.percpr.br/eventos/educere/educere,2008/anais/pdf/93-159.pdf > Acesso em jul.2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40.** 2006, 256f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.Faculdade de Educação, 2006.

ZÁRATE, Daniele Cláudia Mata Fagundes. **Formação de professores em serviço e a distância: Um estudo de caso do pró-licenciatura - MEC – UFMG**. CEFET, MG, 2009. (Dissertação Mestrado em Educação).
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=169495>. Acesso em: jan.2012.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth. **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p. 11-34.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol.29, n. 103, p.535-554, maio/ago. 2008b.

APENDICES



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Formação de Professores de História em Curso de Licenciatura a distância: um estudo das IES – Finom, Uniube e Unimontes*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Valeska Guimarães Rezende Cunha e Selva Guimarães.

Nesta pesquisa, temos por objetivo analisar os projetos políticos-pedagógicos, os saberes e práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de História, na modalidade de Educação a distância (EAD), nestas instituições mineiras, focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores.

Dessa forma, solicitamos sua participação respondendo ao questionário *online*, a ser enviado, posteriormente, para seu e-mail, cuja colaboração será muito importante para realização desta pesquisa. Este termo de consentimento é disponibilizado pelos pesquisadores responsáveis de forma *online*, o qual poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não.

Em nenhum momento o(a) senhor(a) será identificado, sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação. Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará em nenhum risco para o(a) senhor(a).

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a). Orientamos que o senhor(a) arquive uma cópia do mesmo. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o senhor(a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Profa Ms Valeska Guimarães Rezende Cunha - Rua Padre Anchieta, 155 – Bairro Estados Unidos Uberaba/MG – CEP 38015-200 - Fone (34) 3312.1622 – e-mail: <valeska.guimaraes@uniube.br> e Profa Dra. Selva Guimarães – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco G, Campus Santa Monica – Uberlândia/MG – CEP 38408- 100 – Fone (34)3239-4212 – e-mail: <selva@ufu.br>.

Uberlândia, maio de 2012.

Respeitosamente,

Profa Dra Selva Guimarães
selva@ufu.br

Profa Ms Valeska Guimarães R. Cunha
valeska.guimaraes@uniube.br

Aceito participar do trabalho de pesquisa,
 voluntariamente, após ter sido
 devidamente esclarecido(a).

Assinatura do participante da
 pesquisa



APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Uberlândia, maio de 2012.

**Prezado Senhor,
Diretor / EAD**

Eu, **Valeska Guimarães Rezende da Cunha**, responsável principal pela pesquisa **“Formação de Professores de História em curso de Licenciatura a distância: um estudo das IES – Finom, Uniube e Unimontes”**, a qual pertence ao curso de **Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia**, venho pela presente, solicitar autorização para realizar minha pesquisa no curso de Licenciatura em História a distância, com o objetivo de analisar o Projeto Político-pedagógico, os saberes e práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de História, na modalidade de Educação a distância (EAD), nestas instituições mineiras, focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores.

Para que este objetivo seja alcançado pontuamos os seguintes objetivos específicos: identificar a percepção do gestor do curso, dos coordenadores pedagógicos regionais (CPRs), preceptores, professores formadores e tutores em relação aos projetos políticos-pedagógicos, saberes e práticas pedagógicas; analisar a perspectiva da formação de professores que fundamenta os cursos de Licenciatura em História, a distância nas duas IEs mineiras; verificar se os saberes e práticas docentes, por terem se expandido consideravelmente, atendem às competências dos professores e tutores, descritas nos referenciais de qualidade do MEC, uma vez que os mesmos, muitas vezes, não são capacitados para planejar, gerir e articular as novas tecnologias de informação com as atividades didático-pedagógicas; indicar alguns caminhos que possibilitem uma melhoria qualitativa da educação fundamental, no campo da História, mediante os dados obtidos; contribuir de forma efetiva para a formação dos professores do curso de Licenciatura em História a distância nas instituições pesquisadas.

Informo que esta pesquisa está sob a orientação da Profa Dra Selva Guimarães. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, V. Sa. poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Profa Ms Valeska Guimarães Rezende Cunha - Rua Padre Anchieta, 155 – Bairro Estados Unidos Uberaba/MG – CEP 38015-200 - Fone (34) 3312.1622 – e-mail: <valeska.guimaraes@uniube.br> e Profa Dra. Selva Guimarães – Av. João Naves de Ávila,

2121, Bloco G, Campus Santa Monica – Uberlândia/MG – CEP 38408- 100 – Fone (34)3239-4212 – e-mail: <selva@ufu.br>.

Respeitosamente,

Profa Dra Selva Guimarães
selva@ufu.br

Profa Ms Valeska Guimarães R. Cunha
valeska.guimaraes@uniube.br

APENDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA A DISTÂNCIA

Convidamos você a participar de nossa pesquisa, desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, no Programa de Pós-graduação Doutorado em Educação que tem o objetivo de analisar os projetos político-pedagógicos, os saberes e as práticas pedagógicas em cursos de formação de professores de História, na modalidade EAD, nas instituições mineiras – UNIMONTES, UNIUBE - focalizando aspectos fragilizadores e potencializadores. Para isso pedimos sua colaboração, respondendo ao questionário a seguir.

O sigilo sobre sua identidade será mantido e os dados coletados farão parte da análise da pesquisa que resultará na produção da Tese de Doutorado. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Compreendemos que os benefícios da pesquisa e de sua participação na mesma, residem no fato de colaborarmos para a construção de conhecimentos, junto à Comunidade Acadêmica, sobre o tema em questão. Esclarecemos ainda que, sua participação nesta pesquisa não gerará nenhum tipo de remuneração e também não irá gerar para você nenhuma despesa; reiteramos que será mantida a confidencialidade de sua pessoa e que os dados serão utilizados somente para fins científicos.

Para atendermos ao cronograma da pesquisa, solicitamos, por gentileza, o envio da resposta no prazo máximo de sete dias após o recebimento desse questionário.

Obrigada!

Profa Ms Valeska Guimarães Rezende da Cunha

Profa Dra Selva Guimarães (orientadora)

PARTE 1 - DADOS PESSOAIS

1.1 Escreva seu nome

1.2 Sexo: () Masculino () Feminino

1.3 Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos
 () 41 a 50 anos () acima de 50 anos

1.4 Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a)
 () Separado(a) () Divorciado(a)
 () Viúvo(a)

1.5 Local que reside: Cidade Uberaba Estado: MG

1.6 Como define sua cor/raça: () Branca () Parda

Licenciatura

Bacharelado

Tecnológico

Outro

2.6 Em relação ao curso de Graduação realizado, assinale o tipo de modalidade de estudo

Curso realizado	Presencial	A distância - EAD	Modular
-----------------	------------	-------------------	---------

Licenciatura

Bacharelado

Tecnológico

Outro

2.7 Caso tenha realizado algum(uns) curso(s) após a Graduação, assinale a lista abaixo:

- () Aperfeiçoamento (90 a 300 horas) () Latu sensu (especialização)
- () Stricto Sensu – Mestrado () Stricto Sensu – Doutorado
- () Outro – especifique: Extensão EAD

2.8 Indique a área do curso realizado após a Graduação:

2.9 Caso não tenha realizado algum (uns) curso(s) após a Graduação, assinale o motivo:

- () Desinteresse pela formação continuada
- () Situação econômica deficitária para financiar os estudos
- () Falta de oferta de cursos na área de interesse
- () Falta de tempo em decorrência da sobrecarga de atividades diárias
- () Dificuldade de acesso/deslocamento aos locais em que os cursos são oferecidos
- () Falta de domínio com as Tecnologias da Informação (computador, internet, vídeo)

() Outro. Especificar: _____

PARTE 3 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Assinale o seu tempo de atuação no Magistério em cada nível de ensino:

Etapa	Menos de 1 ano	1 a 3 anos	3 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos
Ensino infantil					
Ensino fundamental (1º ao 5º ano)					
Ensino fundamental (6º ao 9º ano)					
Ensino médio					
Ensino superior - Graduação					
Ensino superior – Pós-graduação					

3.2 Escreva a área em que atua e/ou função que desempenha em cada nível apresentado anteriormente.

Gestão e Docência

3.3 Quantas horas aulas (h/a) você se dedica à docência por semana (em todas as instituições em que trabalha)?

- | | |
|----------------------|---------------------------------------|
| () menos de 8h/a | () entre 8 e 18h/a |
| () entre 18 e 30h/a | () de 30 a 40h/a |
| () mais de 40ha | () nenhuma, pois exerço outra função |

3.4 Você exerce outra atividade relacionada ao ensino, pesquisa e extensão? Qual nível? Qual a carga horária?

3.5 Qual a sua faixa salarial?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| () menos de 2 salários mínimos | () apenas 02 salários mínimos |
| () de 03 a 05 salários mínimos | () de 06 a 10 salários mínimos |

() mais de 10 salários mínimos

3.6 Além da atividade docente, você exerce outra(s) atividade(s) remunerada? Qual?

3.7 Em quantas instituições educacionais você atua (ou já atuou) como profissional da educação?

() apenas em uma instituição

() em duas instituições

() em três instituições

() em mais de três instituições

3.8 Você atua na rede particular de ensino? Se a resposta for positiva, escreva o nível e o tempo de atuação.

PARTE 4 – Saberes e práticas pedagógica – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

4.1 Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)?

() Totalmente () Parcialmente () Desconheço

Justifique:

4.2 Você considera que as concepções educativas expressas no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou), estão condizentes com as diretrizes curriculares do MEC para a formação de professores da educação?

() Sim () Não

Por quê?:

4.3 Você considera que as concepções educativas expressas no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou), estão condizentes com as diretrizes curriculares nacionais do MEC para os cursos de História?

() Sim () Não

Por quê?:

4.4 Na sua opinião, a Instituição Educacional, em que você atua (ou atuou), atende aos referenciais de qualidade do MEC para os cursos a distância?

() Sim () Não

Por quê?:

4.5 Na sua opinião, o curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou), segue os referenciais de qualidade do MEC para os cursos a distância?

() Sim () Não

Por que?:

4.6 De que maneira o curso de Licenciatura em História a distância, concebido no Projeto Pedagógico, articula esses referenciais de qualidade do MEC, em relação à formação de professor?

4.7 De que maneira a proposta pedagógica concebida no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou), contribui para a formação docente?

4.8 Qual a concepção de avaliação presente no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)? Em que momento ela ocorre?

4.9 Existe relação teórico-prática na organização curricular do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)? Esta relação está explícita na proposta do Projeto Pedagógico?

4.10 O Projeto Pedagógico do curso valoriza as experiências pessoais dos profissionais e do cotidiano escolar como espaço de construção coletiva de saberes e de qualificação docente?

4.11 O Projeto, no que se refere à formação ao longo da oferta do currículo, amplia a formação prática e não apenas limita-se às disciplinas de estágio?

4.12 Em sua opinião, o curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou), atende (eu) às necessidades de formação pedagógica e específica?

4.13 Em sua opinião, o projeto político pedagógico apresenta claramente a definição de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, no formato impresso e digital?

4.14 Em sua opinião, o material didático, no formato impresso e digital, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, está concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)? Justifique.

4.15 Esta questão refere-se ao material didático impresso concebido no Projeto Pedagógico do curso. Assinale os itens apresentados a seguir:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
O material permite o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com o projeto proposto.					
Os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalham integrados numa equipe multidisciplinar.					
O guia geral do curso orienta os alunos quanto às características da EAD, informações sobre organização curricular e ementas, formas de interação entre professores, tutores e alunos; sistema de acompanhamento e avaliação.					
O material orienta o aluno quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo.					
O material apresenta, de forma sistemática e organizada, o conteúdo preconizado pelas diretrizes curriculares do MEC.					
O material é estruturado em linguagem dialógica, promovendo a autonomia do aluno.					
O material fornece ao aluno uma visão geral da metodologia EAD a ser empregada no curso.					
O material detalha as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deverá alcançar ao final de cada etapa.					
O material indica leituras obrigatórias e complementares que possibilitem o aprofundamento e complementação da aprendizagem					

O material produzido é validado pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso					
---	--	--	--	--	--

PARTE 5 – Saberes e práticas pedagógica – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1 Você acredita que a EAD é uma modalidade que oferece oportunidades educacionais eficazes para a formação inicial e contínua do professor? Justifique.

2 Os teóricos internacionais, que atuam na modalidade a distância, afirmam que a EAD tem um grande potencial pedagógico que proporciona uma constante construção de novos saberes. Qual a sua percepção sobre essa possibilidade ao pensarmos em relação ao Brasil? E em relação à Instituição Educacional em que você atua (ou já atuou)? E, em relação ao curso de Licenciatura em História a distância?

3 Qual a sua percepção sobre o envolvimento, comprometimento dos profissionais docentes formadores de professores, da área de História, em relação à EAD?

4 Você considera a utilização das Tecnologias de Comunicação como elementos mediadores do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância?

5 Você participou de algum curso específico de Formação de Professores para atuar em EAD? Justifique.

6 Há quanto tempo você domina o uso da Tecnologia da Informação?

7 Você considera os cursos a distância inovadores? Escreva características inovadora desses cursos em EAD, em comparação com os cursos presenciais. Considere a área de História.

8 Na sua opinião, qual(is) é(são) a(s) possível(is) contribuição(ões) das Tecnologias da Informação aos processos de formação docente em EAD? Justifique.

9 Descreva os principais desafios que você percebe (ou já percebeu) do processo de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)?

10 Descreva as principais dificuldades/problemas que você enfrenta (ou já enfrentou) no processo de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)?

11 Descreva as principais vantagens (pontos positivos), aspectos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em História a distância, no qual você atua (ou já atuou)?

ANEXOS

ANEXO A – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR HORIZONTAL E VERTICAL - UNIMONTES

MÓDULOS	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - I Formação Humanística, Artística, Científica	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - II Organização do processo formativo	NÚCLEO/ DIMENSÃO FORMADORA - II Organização do processo social	EIXO INTEGRADOR	EIXO TRANSVERSAL
Módulo I	Iniciação Científica Geografia	Introdução ao Ensino da História História Antiga I	Sociologia da educação Filosofia da educação	Universidade e Responsabilidade social	Saber, ética, cidadania, pesquisa, patrimônio, diversidade
Módulo II	Metodologia Científica	História Antiga II História do Brasil Colônia Antropologia Cultural	Psicologia da Educação História da Educação	História/Educação e Desenvolvimento humano	
Módulo III	Teoria da História Social e Cultural História Regional e Local	História Medieval I História do Brasil Colônia II História das Sociedades Americanas I	Didática	História/Educação e Formação das Identidades Individuais e Sociais	
Módulo IV	Tecnologia aplicada à Educação Métodos e técnicas de pesquisa em História Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	História Medieval II História do Brasil Império I	Currículo e Diversidade Cultural	Tecnologias, educação e contexto social	
Módulo V	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	História Moderna História das Sociedades Americanas II História do Brasil Império II	Estágio Supervisionado I	Formações do Educador no contexto Socio-cultural da Educação Brasileira	
Módulo VI	Teoria da História Econômica e política	História Moderna II História do Brasil República I História da África e Cultura Afro-brasileira TCC	Estágio Supervisionado II	História/Arte/Patrimônio e Desenvolvimento de um Povo	
Módulo VII	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	História Contemporânea I História das sociedades americanas contemporâneas TCC	Estágio Supervisionado III	Sociedade brasileira e Educação Inclusiva	
Módulo VIII	História da Ciência e da técnica	História Econômica Geral e do Brasil História Contemporânea II Historiografia brasileira	Estágio Supervisionado IV	Ensino/Aprendizagem e Exercício da Cidadania	

ANEXO B - ESTRUTURA CURRICULARES - UNIMONTES

1º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Iniciação Científica	8	4	2	26	-	-	
Sociologia da Educação	8	4	2	61	-	-	75
Filosofia da Educação	8	4	1	62	-	-	75
Introdução ao Ensino de História	8	4	1	52	10	-	90
Geografia	4	4	1	26	10	-	45
História Antiga	4	4	1	66	15	-	75
Total	40	24	8	291	37	-	400

2º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Metodologia Científica	8	4	2	26	-	-	
Psicologia da Educação	8	4	2	46	15	-	75
História da Educação	8	4	1	32	-	-	45
História do Brasil Colônia I	8	4	1	59	18	-	90
História Antiga II	4	4	1	51	15	-	75
Antropologia Cultural	4	4	1	51	15	-	75
Total	40	24	8	265	63	-	400

3º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Didática	8	4	2	61	15	-	
História Medieval I	8	4	2	45	16	-	75
História do Brasil Colônia II	8	4	1	44	18	-	75
Teoria da História Social e Cultural	4	4	1	27	-	-	40
História das Sociedades Americanas I	8	4	1	51	15	-	75
História Regional e Local	4	4	1	26	10	-	45
Total	40	24	08	254	74	-	400

4º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
História Medieval II	8	4	2	56	20	-	
Tecnologias Aplicadas à Educação	8	4	2	16	10	-	40
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	8	4	1	62	-	-	75
Métodos e técnicas de Pesquisa em História	8	4	1	62	-	-	75
Currículo e Diversidade Cultural	4	4	1	26	10	-	45
História do Brasil Império I	4	4	1	46	20	-	75
Total	40	24	08	268	60	-	400

5º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Fundamentos e Metodologia da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	8	4	2	46	15	-	
Fund. e Met. da Educação Especial	8	4	2	46	15	-	75
História Moderna I	8	4	2	58	18	-	90
História das Sociedades Americanas II	8	4	1	45	12	-	70
História do Brasil Império II	8	8	1	58	15	-	90
Estágio Supervisionado I	-	-	-	-	-	120	120
Total	40	24	8	253	75	120	520

6º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
História Moderna II	8	4	2	43	18	-	
História do Brasil República I	12	8	2	65	18	-	105
Teoria da História Econômica e Política	8	4	2	61	-	-	75
História da África e Cultura Afro-brasileira	12	4	2	69	18	-	105
Estágio Supervisionado II	-	-	-	-	-	120	120
TCC I	4	4	-	32	-	-	40
Total	44	24	8	272	54	120	520

7º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
História do Brasil República II	8	4	2	61	15	-	
História Contemporânea I	12	8	2	50	18	-	90
Historia das Sociedades Americanas Contemporâneas	12	4	2	54	18	-	90
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	8	4	2	61	15	-	90
Estágio Supervisionado III	-	-	-	-	-	120	120
TCC II	4	4	-	32	-	-	40
Total	44	24	8	258	66	120	520

8º Módulo							
Disciplina	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminários	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
História Contemporânea II	8	4	2	46	15	-	
História da Ciência e da Técnica	12	8	2	50	18	-	90
Historiografia Brasileira	8	4	2	76	-	-	90
História Econômica Geral e do Brasil	12	4	2	69	18	-	105
Estágio Supervisionado IV	-	-	-	-	-	120	120
TCC III	4	4	-	32	-	-	40
Total	44	24	8	273	51	120	520

Total	332	192	64	2.132	480	480	3680
--------------	------------	------------	-----------	--------------	------------	------------	-------------

Atividades Acadêmico-Científico Culturais							240
--	--	--	--	--	--	--	------------

Total Geral	332	192	64	2.132	480	480	3.920*
--------------------	------------	------------	-----------	--------------	------------	------------	---------------

* No cômputo da carga horária total estão incluídas as 240 horas de AACC

ANEXO C - ESTRUTURA CURRICULARES - UNIUBE

Modalidade			ENCONTROS PRESENCIAIS		ESTUDOS ORIENTADOS	AT
Etapa	Componente		Teórico	Prático	Teórico/prático	
1	600037	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	8,0		32,0	
1	603040	DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS AO MUNDO MEDIEVAL I	11,0	8,0	41,0	
1	603041	DO PRIMITIVO POVOAMENTO À CONSTRUÇÃO DO NOVO MUNDO DAS AMÉRICAS I	10,0	6,0	44,0	
1	603042	O PROJETO COLONIZADOR EUROPEU NO BRASIL E SEU DESENLACE I	14,0	6,0	40,0	
1	980141	ESCOLA E SOCIEDADE	5,0	2,0	83,0	
1	980142	PRÁTICA DE ENSINO		2,0	8,0	60,0
1	980143	TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM		2,0	8,0	10,0
1	980144	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2,0		18,0
Total de carga horária:			48,0	28	256,0	88,0
Total de carga horária da etapa:			420,0			

Modalidade			ENCONTROS PRESENCIAIS		ESTUDOS ORIENTADOS	AT
Etapa	Componente		Teórico	Prático	Teórico/prático	
2	603043	DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS AO MUNDO MEDIEVAL II	11,0	4,0	45,0	
2	603041	DO PRIMITIVO POVOAMENTO À CONSTRUÇÃO DO NOVO MUNDO DAS AMÉRICAS II	6,0	4,0	50,0	
2	603045	TEORIAS DA HISTÓRIA E O OFÍCIO DO PROFESSOR/HISTORIADOR	10,0	4,0	56,0	
2		O PROJETO COLONIZADOR EUROPEU NO BRASIL E SEU DESENLACE II	8,0	4,0	48,0	
2	980145	ESCOLA E SOCIEDADE	5,0	2,0	83,0	
2	608046	PRÁTICA DE ENSINO		2,0	8,0	60,0
2	608047	TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM		2,0	8,0	10,0
2	980148	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2,0		18,0
Total de carga horária:			40,0	24,0	298,0	88,0
Total de carga horária da etapa:			450,0			

Modalidade			ENCONTROS PRESENCIAIS		ESTUDOS ORIENTADOS	AT
Etapa	Componente		Teórico	Prático	Teórico/prático	
3	603047	A ERA DAS REVOLUÇÕES E A CONSOLIDAÇÃO DA ORDEM BURGUESA	12,0	5,0	73,0	
3	603048	CONTINUIDADE E RUPTURA: O DESENLACE COM O SISTEMA DE DOMINAÇÃO EUROPEU NAS AMÉRICAS	11,0	6,0	28,0	
3	603049	A REINVENÇÃO DO BRASIL: DA INSTABILIDADE DO PERÍODO REGENCIAL A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA	12,0	5,0	88,0	
3	608046	PRÁTICA DE ENSINO		2,0	8,0	60,0
3	608047	TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM		2,0	8,0	10,0
3	608048	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2,0		18,0
3	980163	ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA	5,0	2,0	83,0	
Total de carga horária:			40,0	24,0	288,0	88,0
Total de carga horária da etapa:			440,0			

Modalidade			ENCONTROS PRESENCIAIS		ESTUDOS ORIENTADOS	AT
Etapa	Componente		Teórico	Prático	Teórico/prático	
4	603050	A ERA DAS REVOLUÇÕES E A CONSOLIDAÇÃO DA ORDEM BURGUESA	10,0	4,0	61,0	
4	603051	A REINVENÇÃO DO BRASIL: DA INSTABILIDADE DO PERÍODO REGENCIAL A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA	8,0	6,0	76,0	
4	603052	CONTINUIDADE E RUPTURA: O DESENLACE COM O SISTEMA DE DOMINAÇÃO EUROPEU NAS AMÉRICAS	10,0	4,0	31,0	
4	603053	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	4,0		26,0	100,0
4	603065	ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA	8,0	4,0	63,0	
4	980154	PRÁTICA DE ENSINO		2,0	8,0	60,0
4	980155	TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM		2,0	8,0	10,0
4	980156	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2,0		18,0
Total de carga horária:			40,0	24,0	273,0	188,0
Total de carga horária da etapa:			525,0			

Modalidade			ENCONTROS PRESENCIAIS		ESTUDOS ORIENTADOS	AT
Etapa	Componente		Teórico	Prático	Teórico/prático	
5	603054	CRISES E IMPASSES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	6,0	4,0	80,0	
5	603055	O CAPITALISMO NAS AMÉRICAS DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE	4,0	2,0	54,0	
5	603056	A ESCRITA DA HISTÓRIA: TENDÊNCIAS E DEBATES	4,0	2,0	54,0	
5	603057	O BRASIL CONTEMPORÂNEO: O POPULISMO, A MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA E O NEOLIBERALISMO	6,0	6,0	78,0	
5	603058	ENSINO – APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA	6,0	4,0	50,0	
5	603053	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	4,0		26,0	100,0
5	980154	PRÁTICA DE ENSINO	6,0	2,0	52,0	
5	980155	TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM	4,0	2,0	4,0	
5	980156	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		2,0		18,0
Total de carga horária:			40,0	24,0	398,0	118,0
Total de carga horária da etapa:			580,0			

Modalidade			ENCONTROS PRESENCIAIS		ESTUDOS ORIENTADOS	AT
Etapa	Componente		Teórico	Prático	Teórico/prático	
6	603060	CRISES E IMPASSES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	8,0	4,0	78,0	
6	603061	O CAPITALISMO NAS AMÉRICAS DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE	6,0	6,0	48,0	
6	603062	O BRASIL CONTEMPORÂNEO: O POPULISMO, A MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA E O NEOLIBERALISMO	8,0	4,0	93,0	
6	603063	ENSINO – APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA	6,0	2,0	52,0	
6	608027	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	4,0		36,0	100,0
6	608060	PROCESSOS INTERATIVOS COM A PESSOA SURDA - LIBRAS	4,0	2,0	54,0	
6	608056	PRÁTICA DE ENSINO		2,0	8,0	50,0
6	980167	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC-PORTFÓLIO)	4,0	4,0	8,0	24,0
Total de carga horária:			40,0	24,0	377,0,0	174,0
Total de carga horária da etapa:			615,0			
Total de carga horária:			248,0	148,0	1890,0	744,0
Total de carga horária da etapa:			3030,0			

ANEXO D – EIXO 1: ‘CAMPOS E CANTEIROS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO OFÍCIO DO HISTORIADOR’ - UNIUBE

EIXOS TEMÁTICOS	UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS
Campos e canteiros teóricos e metodológicos do ofício do historiador	<p align="center">Teorias da história e o ofício do professor/historiador</p> <p align="center">Etapa 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documento: expressão da experiência humana; • Definição e classificação de fontes históricas; • Tempo, espaço e memória; • Objetividade/Subjetividade; • Mito e História. As estruturas do mito; • A História: uma ciência com suas especificidades; • A História na Antiguidade Clássica; • A História na Idade Média: a teologia a seu serviço; • O idealismo hegeliano; • O materialismo histórico dialético; • A Escola Metódica; • A Escola dos Annales e a Nova História; • A historiografia no séc. XX: limites e fronteiras.
	<p align="center">A escrita da História: tendências e debates</p> <p align="center">Etapa 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos e técnicas de pesquisa em História; • A operação historiográfica; • O historiador e o texto narrativo; • Iconografia/representações: imagens na História; • Memória e História: a História oral, a História de Vida, a Biografia e a Autobiografia; • História regional e local; • Os domínios da História: história da vida privada, história do cotidiano, história da mulher, história da família; • A micro história. As novas linguagens na História: literatura, cinema e arte.

ANEXO E – EIXO 2: VISÃO DIALÉTICA DO PASSADO E SUA INTERLOCUÇÃO COM O PRESENTE: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PLANETÁRIA, CONTINENTAL E NACIONAL - UNIUBE

EIXOS TEMÁTICOS	UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS
<p>Visão dialética do passado e sua interlocução com o presente: a construção das identidades planetária, continental e nacional.</p>	<p>O projeto colonizador europeu no Brasil e seu desenlace</p> <p>Etapas 1 e 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mercantilismo; • A inserção do Brasil no expansionismo português; • Administração política e a economia na sociedade colonial; • Viver na colônia; • Os movimentos de resistência;
	<p>Do primitivo povoamento à construção do "Novo Mundo": os conflitos da europeização nas Américas (séculos XV - XVIII)</p> <p>Etapas 1 e 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As sociedades indígenas: maias, astecas, incas e <i>pueblos</i>; • Sistema colonial na América Espanhola; • A ação colonizadora na América Espanhola; • A ação colonizadora na América Inglesa; • As práticas sociais e culturais no cotidiano das colônias espanholas e inglesas.
	<p>A Era das Revoluções e a consolidação da ordem burguesa</p> <p>Etapas 3 e 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Reforma e a Contra Reforma; • Revoluções inglesas: Gloriosa e Industrial; • Formação da classe operária inglesa; • A formação da classe operária no capitalismo e a tematização da pobreza na sociedade industrial; • A Revolução Francesa; • O liberalismo, o nacionalismo e o materialismo no século XIX; • Imperialismo do século XIX.

	<p>Continuidade e ruptura: o desenlace com o sistema de dominação europeu nas Américas</p> <p>Etapas 3 e 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de emancipação das Américas: as diferentes trajetórias; • A formação do Estado Nacional e a consolidação da elite latino-americana; • A construção do Estado norte-americano; • Sonhos e desilusões nas independências hispano-americanas; • Pensamento político nas Américas: o Bolivarismo e o Monroísmo; • Estados Unidos: economia, sociedade e expansionismo.
	<p>A reinvenção do Brasil: da instabilidade do período regencial à república oligárquica</p> <p>Etapas 3 e 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de ruptura com a metrópole portuguesa. • O Período Regencial e as políticas de domínio: revoltas regionais e lutas sociais; • A questão do trabalho: a experiência de escravos e trabalhadores livres, nacionais e imigrantes; • Apogeu e crise do II Reinado; • A República dos coronéis e do progresso; • Movimento operário e as conquistas de direitos; • Movimentos sociais da Primeira República; • Fim da República dos coronéis e as novas relações sociais; • A Revolução de 30.
	<p>Brasil Contemporâneo: o populismo, a modernização autoritária e o neoliberalismo</p> <p>Etapas 5 e 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Período Vargas: retratos de uma nova ordem; • A crise do pacto populista; • A crise do projeto nacional e o golpe militar; • O regime militar; • A condição periférica: o Brasil nos quadros do capitalismo mundial; • A redemocratização; • A questão social no Brasil: a difícil condição de cidadania; • O ocaso do político e a sacralização do mercado; • A cultura brasileira: mosaico de sons, cores e sabores. • A história do Brasil na literatura brasileira;

	<p>O capitalismo nas Américas: a contemporaneidade</p> <p>Etapas 5 e 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debate sobre a dependência e a inserção da América Latina no capitalismo internacional; • As revoluções latino-americanas: mexicana, cubana e nicaraguense; • As ditaduras militares nos países latino-americanos; • As identidades latino-americanas; • Consolidação e hegemonia dos Estados Unidos no mundo capitalista; • América: mosaico de sons, cores e sabores.
	<p>Crises, impasses do mundo contemporâneo e a nova ordem</p> <p>Etapas 5 e 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Revolução Russa e as experiências socialistas no século XX; • As Guerras Mundiais; • A crise da democracia liberal e a emergência dos regimes autoritários: fascismo, nazismo e stalinismo; • Da Guerra Fria à atualidade; • Os processos de descolonização da Ásia e África; • O desmoronamento das utopias do século XX; • A pós-modernidade. • Oriente Médio: Questões e debates

ANEXO F - EIXO 3 – O DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS CONTEXTOS DA APRENDIZAGEM - UNIUBE

Eixo Temático	Unidades temáticas	Conteúdos
O desenvolvimento humano e os contextos da aprendizagem	Escola e Sociedade Etapas 1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> • Visão de mundo, paradigmas educacionais e concepção de educação; • As concepções de educação na pedagogia liberal, na pedagogia progressista e no discurso educacional emergente; • Os movimentos sociais e a educação popular; • Cultura e educação; • A globalização, o neoliberalismo, a tecnologia e a educação; • Políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica e as interconexões socioculturais da escola; • Pressupostos do projeto político-pedagógico, análise crítica das suas implicações e currículo educacional; • Políticas, princípios e procedimentos para a educação inclusiva; • Organização do tempo e dos ambientes de aprendizagem; • Uso de recursos pedagógicos e mediação tecnológica; • Ensino por competências, por projetos e por objetivos; • A identidade do professor educador e as multidimensões do seu trabalho; • A relação professor-aluno-conhecimento e a pesquisa na docência.
	Espaço Pedagógico da sala de aula Etapas 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> • Como elaborar um plano de ensino a partir do projeto político-pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem; • Metodologias de sala de aula e o trabalho cooperativo; • Abordagens comportamental, humanista e interacionista na prática pedagógica e os fatores que interferem na aprendizagem; • Estudos das concepções e tendências do ensino da História no ensino fundamental; • Análise de livros didáticos e paradidáticos do ensino fundamental; • Diretrizes curriculares gerais, dos PCN's e temas transversais. Novas abordagens e práticas no ensino fundamental; • Reflexões sobre pesquisas na prática docente de História; • Uso de recursos pedagógicos para o ensino de História. • Ensino de História africana • Ensino de História da América e Brasil.

<p>O desenvolvimento humano e os contextos da aprendizagem</p>	<p>Ensino-aprendizagem de História na sala de aula</p> <p>Etapas 5 e 6</p>	<ul style="list-style-type: none">• Diretrizes Curriculares gerais, PCN's de História para o ensino médio;• Tendências no ensino de História;• Análise de livros didáticos do ensino médio;• Estudo da matriz de competências, habilidades e descritores de avaliações externas;• Abordagens contemporâneas do ensino de História e as dificuldades de aprendizagem;• Ensinando e aprendendo a História do cotidiano;• Ensinando e aprendendo conceitos básicos de História;• Aprendendo a ensinar a História Integrada e História por projetos.• Concepções e instrumentos de avaliação no ensino de História.
--	--	---