



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA E A MATEMÁTICA

SIMONE DE SOUZA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ÓTICA DISCENTE:
a análise dos discursos de estudantes de licenciaturas em Física e Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ
2014

SIMONE DE SOUZA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ÓTICA DISCENTE:
a análise dos discursos de estudantes de licenciaturas em Física e Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

Orientador:
Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco.

Co-orientador:
Prof^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa.

MARINGÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S729e Souza, Simone de
Educação a distância na ótica discente: a análise dos discursos de estudantes de licenciaturas em física e pedagogia da Universidade Estadual de Maringá / Simone de Souza. -- Maringá, 2014.
232 f. : il. color., figs., quadro, gráfico + Anexos e Apêndices.

Orientador: Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2014.

1. Educação a distância - Discursos - Discentes.
2. Estudantes de Física. 3. Estudantes de Pedagogia.
I. Franco, Valdeni Soliani, orient. II. Costa, Maria Luisa Furlan, coorientadora. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. IV. Título.

CDD 21.ed. 371.35

MN-001393

SIMONE DE SOUZA

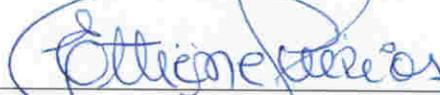
**Educação a Distância na Ótica Discente: a análise dos discursos
de estudantes de licenciaturas em Física e Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

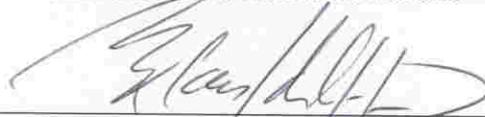
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco
Universidade Estadual de Maringá – UEM



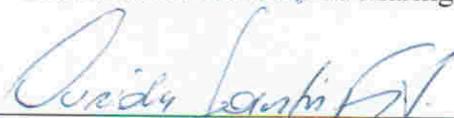
Profa. Dra. Ettiène Cordeiro Guérios
Universidade Federal do Paraná – UFPR



Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP



Prof. Dr. Célio Juvenal Costa
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Ourides Santin Filho
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Maringá, 21 de Fevereiro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Valdeni Soliani Franco e à professora Dr^a Maria Luisa Furlan Costa, pelas orientações, pelas partilhas de conhecimentos, pela amizade e pela confiança depositada na realização deste trabalho.

À equipe de profissionais que se dedicam à educação por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialmente aos coordenadores, ao suporte técnico, aos tutores dos polos presenciais dos municípios de Assaí, Bela Vista do Paraíso, Goioerê e Umuarama e acadêmicos, que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Aos familiares que incentivaram e apoiaram os momentos de estudos e, sobretudo, às bênçãos de Deus e de Nossa Senhora.

Conhecimento não se transfere,
conhecimento se discute.

Implica uma curiosidade que me abre,
sempre fazendo perguntas ao mundo.

Nunca demasiado satisfeito,
ou em paz com a própria certeza.

(Paulo Freire)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ÓTICA DISCENTE: a análise dos discursos de estudantes de licenciaturas em Física e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

Diante da expansão da Educação a Distância e da importância que essa modalidade assume ao viabilizar o acesso à Educação Superior pública, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, esta pesquisa se propõe a buscar respostas à sua questão norteadora: o que revelam os discursos de estudantes veteranos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Física da Universidade Estadual de Maringá – PR, a respeito da modalidade de Educação a Distância e, mais especificamente, dos elementos constitutivos de cada curso? Para tanto, vinte e seis acadêmicos responderam a um questionário e concederam entrevistas, que foram compreendidas segundo a teoria da Análise do Discurso de linha francesa. Dos discursos, emanaram muitos sentidos específicos à EaD, bem como expectativas e necessidades dos estudantes em relação ao curso que escolheram: o modo como os alunos se organizam para estudar, administrando o tempo e o espaço para isso; o que pensam acerca da metodologia empregada na modalidade a distância; como utilizam os recursos disponibilizados à aprendizagem, tais como: livro impresso, videoaulas, webconferências e Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*; a interação entre alunos, tutores presenciais e a distância e os colegas de curso. Do resultado das análises, destacam-se: a forte influência das “imagens” construídas ao longo da história pela escolarização na modalidade presencial, as quais são o parâmetro para os depoimentos; as diferenças existentes entre os estudantes de Física e de Pedagogia da EaD; as dificuldades na área de Matemática e do uso da linguagem científica como obstáculos à aprendizagem na Educação Superior; a inflexibilidade de currículos e de cronogramas influenciando negativamente a aprendizagem dos acadêmicos; as resistências e o uso limitado das TIC como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem; e, a importância da ação dos tutores e dos grupos de estudos organizados entre os estudantes para a eficácia da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância. Estudantes de Física. Estudantes de Pedagogia. Análise do Discurso

DISTANCE EDUCATION in the STUDENTS PERSPECTIVE: analysis of the discourses of undergraduate students in Physics and Pedagogy at the State University of Maringá

ABSTRACT

Given the expansion of distance education and the importance that this modality presupposes to facilitate access to public Higher Education through the program Open University of Brazil, this research aims to find answers to your research question: what do the revealing speeches of senior undergraduate students of the courses in Physics and Pedagogy of the State University of Maringá – PR, on the modality of distance education and more specifically, on the constituent elements of each course? To do it so, twenty six undergraduate students answered a questionnaire and gave interviews that were included on the theory of discourse analysis of the French line. From the discourses, many specific directions to the DL emanated, as well as the expectations and needs of the students about the course they chose, how students organize themselves to study, managing time and space for it, what do they think about the methodology employed in the distance modality, how do they use the resources available for learning, such as: printed books, Video lessons, Web Conference and Virtual Learning Environment – *Moodle* and interaction between students, distance and face-to-face tutors, and classmates. The strong influence of “images”, built throughout the History of classroom schooling, being this particular one the parameter to the testimonies; to the existing differences amongst students of distance learning courses of Physics and Pedagogy, the difficulties in the area of Mathematics and the use of scientific language as a barrier to the learning process in Higher Education; the inflexibility of syllabus and schedules negatively influencing the learning of academics; the resistance and limited use of ICT as mediators of the teaching and learning process and the importance of the actions of tutors and study groups organized among students themselves for effective learning.

Keywords: Distance Education. Physics academic students. Pedagogy academic students. Discourse Analysis

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Atores de EaD vinculados à UAB.....	37
Quadro 2:	Técnica de interpretação de relações sistêmicas.....	49
Quadro 3:	Pontos fundamentais na criação de modelos de EaD.....	51
Quadro 4:	Principais competências dos setores que compõem o NEAD/UEM.....	58
Quadro 5:	Modelo Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física.....	64
Quadro 6:	Modelo Pedagógico do Curso de Pedagogia	66
Quadro 7:	Características dos nativos digitais e dos imigrantes digitais.....	71
Quadro 8:	Primeiros dados dos estudantes de Física participantes da pesquisa.....	77
Quadro 9:	Primeiros dados dos estudantes de Pedagogia participantes da pesquisa.....	81
Quadro 10:	O perfil dos estudantes de Física e de Pedagogia da UEM, participantes da pesquisa, segundo suas diferenças.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	–	Análise de Discurso
AP	–	Arquitetura Pedagógica
AVA	–	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	–	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DED	–	Diretoria de Educação a Distância
DFE	–	Departamento de Fundamentos da Educação
DFI	–	Departamento de Física
DTP	–	Departamento de Teoria e Prática da Educação
EaD	–	Educação a Distância
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	–	Instituição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	–	Movimento de Educação de Base
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	–	Núcleo de Educação a Distância
PCM	–	Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEN	–	Pró-Reitoria de Ensino
Prontel	–	Programa Nacional de Teleducação
Seat	–	Secretaria de Aplicação Tecnológica
Seed	–	Secretaria de Educação a Distância
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
TIC	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
Web	–	Webconferência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A PESQUISA	14
2.1	OBJETIVO GERAL.....	16
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
2.3	PROBLEMA E HIPÓTESES.....	16
2.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
2.4.1	A Análise do Discurso	20
3	PARÂMETROS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	28
3.1	A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB.....	34
4	A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	41
5	MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	47
5.1	O MODELO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM).....	56
5.1.1	O curso de licenciatura em Física da UEM	63
5.1.2	O curso de Pedagogia da UEM	65
6	O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	68
7	A PESQUISA EM CAMPO	74
7.1	OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA.....	76
7.2	OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	80
8	A ANÁLISE DOS DISCURSOS	85
8.1	O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	88
8.2	AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A UM CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA.....	93
8.3	AS NECESSIDADES E OS OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM NO DECORRER DO CURSO.....	99

8.4	A ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS EM RELAÇÃO AO ESPAÇO E AO TEMPO.....	105
8.5	A METODOLOGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM EAD E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS PELOS ESTUDANTES.....	109
8.6	A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE ENTRE ALUNOS, TUTORES E PROFESSORES.....	125
9	O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA E PEDAGOGIA APÓS A ANÁLISE DOS SEUS DISCURSOS.....	132
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICES.....	151
	ANEXOS.....	171

1 INTRODUÇÃO

Atuar como tutora e professora de cursos de graduação e de pós-graduação a distância, produzir materiais didáticos impressos para essa modalidade educativa e ser docente na Educação Básica e na Educação Superior permitiram a esta pesquisadora construir gradualmente o objeto de pesquisa explorado nesta tese.

As leituras realizadas durante o percurso profissional nos permitiram problematizar o papel que o aluno assume no processo de ensino e de aprendizagem e nos motivaram a aprofundar os conhecimentos em torno da Educação a Distância em expansão no Brasil.

Na EaD, especificamente, o estudante é entendido como um ser ativo, gerente do seu tempo e espaço de estudos, independente e autônomo, portanto, o centro das ações. Dessa forma, buscar compreendê-lo ganha importância, ao mesmo tempo em que é um desafio ouvi-lo e entendê-lo em um contexto histórico, social, cultural e educacional centrado em práticas milenares, no qual seu papel era secundário.

O estudante traz para o ambiente educacional a distância toda uma trajetória de vida marcada com maior ou menor intensidade pelas experiências escolares anteriores, supondo dar continuidade àquilo que, por motivos vários, deixou para trás. É esse aluno que será o centro de todo o processo em uma nova “revolução copernicana” (MOORE; KEARSLEY, 2011). Para compreender como ele pensa, sente, constrói seu conhecimento e interage com os seus companheiros de curso, é preciso um olhar mais apurado sobre ele.

No cenário educacional atual, o aluno deixa seu papel coadjuvante e passa a ser protagonista de um processo, até então regido pelo professor. Esse processo, por sua vez, recebe influências das inovações tecnológicas, que mudam paradigmas e exigem atitudes mais adequadas às características da sociedade, e sinalizam rupturas nas práticas escolares vivenciadas em outras épocas.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) auxilia na superação das distâncias, intensifica a interação entre professores e alunos e promove a autonomia do estudante. Acrescenta-se que teóricos e profissionais são intimados a corresponder aos avanços rápidos e imprevistos que inauguram uma nova dimensão da

educação, na qual o conhecimento pode ser construído em espaços virtuais de aprendizagem (PETERS, 2009).

Nesse contexto, o problema de pesquisa é delineado e se inscreve na indagação principal: o que revelam os discursos de estudantes veteranos dos cursos de licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) a respeito da modalidade de Educação a Distância e, mais especificamente, dos elementos constitutivos de cada curso?

A indagação inicial desmembra-se em outras: as expectativas dos estudantes vão ao encontro do modelo de curso a distância proposto pela UEM? Os discursos dos alunos de Física e de Pedagogia possuem pontos comuns e/ou divergentes? Quais? O que pensam os discentes a respeito do suporte para a aprendizagem a distância ancorada nas TIC e a respeito das relações entre alunos, professores e tutores?

Este trabalho pretende contribuir para as discussões em torno dessa modalidade de educação, incorporando às reflexões desenvolvidas até então por outros pesquisadores a ótica do estudante. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo e coletados e transcritos depoimentos de vinte e seis estudantes dos cursos de Física e de Pedagogia para compor os dados que foram analisados por meio da teoria da Análise do Discurso.

O objetivo geral é compreender os discursos de estudantes em relação às suas experiências pessoais em cursos de graduação, na modalidade a distância, nos âmbitos estrutural, organizacional e pedagógico. Os objetivos específicos são: desvelar os discursos de dois grupos de estudantes veteranos de graduação das licenciaturas em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá em relação ao que vivenciaram como alunos e alunas de EaD; identificar e analisar o que pensam e sentem os discentes e do que necessitam em relação às experiências de espaço e de tempo virtuais, à presença e à distância física, aos recursos tecnológicos, à metodologia de ensino e de aprendizagem e à interação aluno-tutor-professor; promover o confronto entre o perfil de aluno traçado teoricamente para a EaD e os discursos dos acadêmicos professados em pesquisa de campo; delinear semelhanças e diferenças entre o perfil de estudantes de cursos diferenciados e que se propõem à formação docente; e, por fim, sinalizar para futuras ações estruturais e metodológicas em EaD estendidas às melhorias dos cursos oferecidos pela UEM, segundo parâmetros professados pelos discentes.

Para atender aos propósitos da tese, as seções foram assim organizadas: a primeira introduz a pesquisa, e a segunda a descreve quanto à justificativa, aos objetivos, ao problema e às hipóteses, aos procedimentos metodológicos, bem como explica a teoria da Análise do Discurso como fundamento das análises.

Na terceira seção, apresenta-se o panorama geral que permite compreender o contexto social, político, econômico, cultural e educacional do desenvolvimento da EaD no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e, em seguida, na seção quatro, salienta-se a importância das tecnologias para essa modalidade de educação.

A quinta seção pontua os modelos de EaD em uma abordagem sistêmica e complexa, apresenta o modelo proposto pela Universidade Estadual de Maringá assentado nas prerrogativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e descreve as Arquiteturas Pedagógicas (AP) dos cursos de Física e de Pedagogia dessa instituição, as quais delineiam suas ações.

A sexta seção apresenta o aluno de EaD segundo os referenciais teóricos pesquisados e, na seção sete, descreve-se a pesquisa em campo e o modo como os alunos de Física e de Pedagogia da UEM são compreendidos de acordo com o primeiro recurso utilizado para a coleta de dados, um questionário escrito.

A partir da seção oito, os depoimentos concedidos em entrevista semiestruturada são categorizados e analisados. As categorias abordam os discursos referentes à modalidade EaD, às expectativas dos estudantes em relação ao curso escolhido, às necessidades e obstáculos à aprendizagem no decorrer do curso, à organização dos estudos em relação ao espaço e ao tempo, à metodologia de ensino e de aprendizagem em EaD, aos recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes e à interação e à interatividade entre alunos, tutores e professores.

No decorrer da seção nove, os perfis dos acadêmicos participantes da pesquisa são traçados, considerando suas semelhanças e diferenças sem a pretensão de generalizações. Em seguida, apresentam-se as Considerações Finais.

Ciente de que a pesquisa não se esgota em um olhar, mas se amplia para variadas incursões ao tema, esta pesquisadora pretende contribuir para reflexões e problematizações em torno da EaD, uma modalidade educacional promissora, bem como sinalizar para futuras ações pedagógicas no interior dos cursos.

2 A PESQUISA

Em função de estar inserida no meio educacional como docente, tutora e produtora de materiais impressos para cursos de Pedagogia na modalidade a distância, esta pesquisadora reconhece que o ator principal do processo de ensino e de aprendizagem, o aluno, não é devidamente ouvido. Sua condição de estudante supostamente autônomo lhe dá o direito de assumir sua responsabilidade como gestor de sua aprendizagem e de contar com material didático e tutorias para orientá-lo, sem que seja, de fato, identificado em que bases esse estudante se constitui.

Segundo Belloni (2006), a maioria dos educadores aceita o estudante como o centro do processo educacional apenas nos discursos, visto que as estruturas acadêmicas que organizam e gerenciam a maioria dos cursos ofertados pelas universidades ainda são centradas no professor. Soma-se a isso “[...] o pouco conhecimento que afinal de contas as teorias e práticas educacionais de modo geral têm do aprendente [...]” (BELLONI, 2006, p. 41).

Não se trata de menosprezar a participação dos demais atores que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, mas de compreender que não há mão única nesse contexto. Há um sistema complexo de trocas de experiências, de informações e de conhecimentos, em uma teia construída gradualmente e que envolve parcerias entre professores, estudantes, tutores, gestores e técnicos.

Em publicações que versam a respeito da EaD há referência ao aluno como ativo e autônomo. Entretanto essa descrição ainda é teórica, ou seja, esse aluno é caracterizado e idealizado para se adequar ao perfil de EaD.

De acordo com Marsden (1996 *apud* BELLONI, 2006, p. 41), o “[...] estudante em EaD é o indivíduo abstrato da educação tradicional, imaginado em locais distantes”.

É possível entender como um paradoxo a pouca incidência de pesquisas que buscam compreender o estudante de EaD, que é a principal referência para a criação e desenvolvimento de cursos. Em levantamento da produção acadêmica dos últimos cinco anos, de 2008 a 2013, poucos trabalhos foram identificados¹ como pesquisas de campo que abordam as percepções de acadêmicos dos cursos de licenciatura em Física e em Pedagogia.

¹ Os referenciais pesquisados são descritos no Apêndice A.

De acordo com Silva e Bertencello (2012), há de se considerar a expansão das pesquisas em EaD com ressalvas quanto ao desequilíbrio existente entre publicações com ênfase nos sistemas de EaD e teorias; quanto à gestão, à organização e às tecnologias que a envolvem e quanto aos enfoques relacionados às questões de ensino e de aprendizagem. As preocupações das pesquisas ainda incidem nos dois primeiros campos, servindo como alerta à necessidade de teorizações para os temas associados ao design instrucional, à interação e comunicação e às características do aluno.

Nesse campo fértil para investigações, justifica-se apurar o olhar para o estudante para compreender como ele estuda, quais suas dificuldades, qual a interação entre colegas, professores e tutores, quais os sentimentos que permeiam seu caminhar de aprendizagem, o uso que fazem dos recursos didáticos disponibilizados, dentre outros aspectos (PRETI, 2003; PETERS, 2006; KENSKI, 2010).

Longe de esgotar o tema, as reflexões desenvolvidas nesta tese pretendem colaborar para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem diante da grande expansão da EaD no Brasil.

Os sistemas educacionais terão que enfrentar as novas demandas daí decorrentes, e então será essencial conhecer as expectativas, necessidades dos estudantes e conceber cursos, estratégias e metodologias que as integrem efetivamente (BELLONI, 2006, p. 41).

Soma-se à importância do aprendente sua condição de futuro professor ao optar por cursos de licenciatura. Sabe-se que há acadêmicos que, por motivos vários alegam não pretender atuar como docentes, contudo essa condição lhe será assegurada em nível de formação superior e poderá ser utilizada quando lhe aprouver, fato que não pode ser negligenciado e que merece reflexões que extrapolam os objetivos deste trabalho.

Preti (2003) aponta a necessidade e a importância das investigações em licenciaturas, compreendendo-as como um “laboratório de pesquisa” em que os problemas educacionais emergem e podem conduzir para suas soluções por meio da contribuição de pesquisas na área, em oposição a uma atividade acadêmica apenas para obtenção de títulos.

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os discursos de estudantes quanto as suas experiências pessoais em cursos de graduação, na modalidade a distância, nos âmbitos estrutural, organizacional e pedagógico.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- desvelar os discursos de dois grupos de estudantes veteranos de graduação das licenciaturas em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, em relação ao que vivenciaram como alunos e alunas de EaD;
- identificar e analisar o que pensam e sentem e do que necessitam os discentes em relação às experiências de espaço e de tempo virtuais, à presença e à distância física, aos recursos tecnológicos, à metodologia de ensino e de aprendizagem e à interação aluno-tutor-professor;
- promover o confronto entre o perfil de aluno traçado teoricamente para a EaD e os discursos dos acadêmicos professados em pesquisa de campo;
- delinear semelhanças e diferenças entre o perfil de estudantes de cursos diferenciados, mas que se propõem à formação docente;
- sinalizar para futuras ações estruturais e metodológicas em EaD estendidas às melhorias dos cursos oferecidos pela UEM segundo parâmetros professados pelos discentes.

2.3 PROBLEMA E HIPÓTESES

Os acadêmicos, ao ingressarem na Educação Superior, trazem ideias do que é ser professor, noções de como o conhecimento deve ser trabalhado, expectativas quanto ao uso do

material impresso e das TIC e esperanças de realização de sonhos. Trazem consigo, em sua grande maioria, resíduos da passividade moldada por décadas por uma educação tradicional cerceadora, aspectos que entram em choque com o que a EaD espera deles.

Nesse contexto, é construído o problema norteador desta tese: o que revelam os discursos de estudantes veteranos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Física da UEM a respeito da modalidade de EaD e, mais especificamente, dos elementos constitutivos de cada curso?

Ressalta-se que os elementos constitutivos dos cursos envolvem seus aspectos organizacionais, curriculares, metodológicos e tecnológicos, nos quais se desenha o processo de ensino e de aprendizagem em suas especificidades.

A amplitude do problema inicial desmembra-se em outras interrogações tais como: as expectativas dos estudantes vão ao encontro do modelo de curso a distância proposto pela UEM? Os discursos dos alunos de Física e de Pedagogia possuem pontos em comum e divergências? Quais? O que pensam os discentes a respeito do suporte à aprendizagem a distância ancorado nas TIC e às relações entre alunos, professores e tutores?

Responder a questão inicial e seus desmembramentos contribuirá para reflexões mais aprofundadas acerca do tema, fomentará novos questionamentos, bem como relacionará o que pensam e sentem os estudantes com a necessidade de ser ou não (re)construídas ações para que, de fato, haja acadêmicos autônomos e gestores de sua aprendizagem, atitudes essenciais para a EaD.

No interior dessa problemática, algumas hipóteses foram delineadas. São elas:

- os estudantes que fazem a opção por cursos na modalidade a distância desconhecem os mecanismos de EaD e imaginam que há mais facilidades nessa modalidade educacional;
- os acadêmicos, tendo como referencial o ensino presencial, deparam-se com um perfil diferente de professor, com a utilização de tecnologias de comunicação como mediadora da aprendizagem, com um material didático com linguagem científica e a responsabilidade de serem gestores do seu conhecimento, fatores que assustam e geram conflitos;

- as inquietações, as desmotivações e as dificuldades surgem ao longo do curso, apoiadas principalmente na exigência de autonomia e de autocontrole de um processo até então regido somente pelo professor;
- os estudantes das Licenciaturas em Física e em Pedagogia têm especificidades que devem ser identificadas e levadas em conta em relação à estruturação dos cursos e à proposição de metodologias e de atividades diferenciadas.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa destinaram-se a um estudo de cunho qualitativo, exploratório e descritivo.

A abordagem qualitativa permite que as investigações lidem com “[...] a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2004, p. 104), o que geralmente não é focalizado no nível quantitativo.

Por sua vez, o cunho exploratório e descritivo aproxima o pesquisador dos conceitos envolvidos em torno do tema abordado, bem como permite discerni-los, via informações detalhadas a respeito de um determinado fenômeno (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas:

- realização de pesquisa documental para o levantamento inicial das contribuições teóricas de autores consagrados e busca de referenciais que versam acerca da EaD e da percepção de estudantes;
- aplicação de questionário objetivo. O primeiro instrumento de coleta de dados, destinado à seleção dos participantes da pesquisa, foi disponibilizado via plataforma *Moodle*². Optou-se pelo questionário objetivo³ no qual se identificou a idade dos estudantes, as formas de ingresso no curso, se possuíam ou não

² A palavra *Moodle* é um acrônimo que significa Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, desenvolvido pelo australiano Martin Dougianas, com o objetivo de reunir modernas técnicas e recursos computacionais para fins de aprendizagem. É um *software* gratuito, que pode ser baixado de seu site oficial – Moodle.org, bem como pode ser modificado por seus usuários para atender às suas necessidades (FERREIRA, 2010).

³ Questionário disponível no Apêndice B.

formação acadêmica anterior cursada presencialmente e como conheceram a EaD. Os critérios definidores da escolha dos participantes da pesquisa foram a realização de vestibular para ingresso no curso e a não experiência anterior em cursos de graduação em EaD. A partir dessas informações, foram selecionados treze estudantes de cada curso, os quais foram convidados a participar voluntariamente de uma entrevista semiestruturada.

O universo de participantes responde satisfatoriamente aos propósitos do estudo em que a pesquisa realizada busca sua validade em um contexto específico, ou seja, “[...] o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 52). Em outras palavras, o discurso dos discentes selecionados não é compreendido como passível de generalizações, mas sim “[...] pressupõe que estas pessoas, por palavras, atos ou atuações, têm propriedade de influenciar a opinião dos demais” (MARCONI; LAKATOS 2006, p. 52).

Há de se acrescentar o fato de que, no período da coleta de dados, ano de 2012, havia apenas treze alunos cursando os anos finais de Física. Atrelado a isso, delimitamos o mesmo número de estudantes a serem selecionados no curso de Pedagogia.

- realização de entrevista semiestruturada. O segundo instrumento de coleta de dados⁴ foi realizado em campo, por meio de gravação em áudio dos depoimentos dos estudantes, seguida de suas transcrições literais e posterior análise. Os acadêmicos entrevistados pertencem aos Polos das cidades de Assaí, Bela Vista do Paraíso, Umuarama e Goioerê. Esses polos foram preferidos por possuírem estudantes de Física e de Pedagogia.

Cabe esclarecer que o roteiro de perguntas que orientaram as entrevistas foi antecipadamente estudado e convalidado por meio da realização de Entrevista Piloto.

- análise dos dados. Ancoram-se na teoria da Análise do Discurso de linha francesa. As categorias de análise e seus desdobramentos emanaram do interior dos discursos dos estudantes em resposta às questões da entrevista.

⁴ A escolha da entrevista semiestruturada é viável por sua flexibilidade, em que um esquema básico de questões não é “[...] aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). As questões norteadoras das entrevistas desenvolvidas para esta pesquisa encontram-se no Apêndice C.

[...] como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da questão (ORLANDI, 2010, p. 27).

Para este estudo, os dizeres dos participantes indicaram explícita ou implicitamente a relevância de serem abordados determinados episódios discursivos em detrimento de outros, o que, por sua vez, respalda um determinado ponto de vista.

2.4.1 A Análise do Discurso

Segundo Mussalim (2004), não há apenas uma Análise do Discurso. A de origem francesa, classicamente, mantém uma relação com a História, enquanto a de origem anglo-saxã tem contato com a Sociologia. Contudo, em uma análise de dados, não há um marco divisório rígido entre essas influências, mas um diferencial na teoria.

[...] o que diferencia a Análise do Discurso de origem francesa da Análise do Discurso anglo-saxã, ou comumente chamada de americana, é que esta última considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a Análise do Discurso francesa não considera determinante essa intenção do sujeito; considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais (MUSSALIM, 2004, p. 113).

Adotar a Análise do Discurso (AD) de vertente francesa⁵ como ferramenta desta pesquisa possibilitou que fossem realizadas leituras críticas e reflexivas do discurso produzido pelos acadêmicos para além dos aspectos formais da língua, compreendendo-os inseridos em sentidos específicos.

⁵ A vertente francesa da Análise do Discurso tem como base teórica os conceitos de ideologia em Althusser e de discurso em Foucault. Para a AD, o linguístico articula-se ao social considerando: “[...] as instituições em que o discurso é produzido; os embates históricos, sociais, etc. que se cristalizam no discurso; o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso” (BRANDÃO, 2004, p. 17). Michel Pêcheux, seu principal fundador, estabeleceu a relação entre língua/ sujeito/ história inscritos no discurso, o que, para quem se propõe a estudá-la pode afirmar sua filiação a AD francesa (MUTTI; CAREGNATO 2006).

Esses discursos, ou seja, os dizeres dos estudantes, não devem ser apenas decodificados, mas compreendidos como “efeitos de sentido”.

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2010, p. 30).

A atenção deverá estar em não restringir o sentido em uma palavra dita, em uma frase pronunciada ou em um texto escrito, pois há influências da trajetória sociocultural daquele que se expressa, há variáveis que estão além e aquém do que foi dito e escrito. Com isso, “[...] todo o cuidado é pouco para não impregnar as palavras do outro dos modelos, teorias, concepções e sentidos de quem as analisa” (FIORENTINI, 2003, p. 20).

A AD entende que o discurso não se encerra em sua interpretação nem tampouco busca a verdade. Reconhece que há limites e mecanismos que constituem a significação e que, para compreendê-la, não há um manual, uma “chave”. “Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico” (ORLANDI, 2010, p. 26). Nessa trajetória há de se distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão.

A inteligibilidade se refere ao sentido literal; basta saber ler para identificar o evidente, realizar a codificação. Para interpretar é preciso ir além do perceptível, buscar os contextos nos quais o sujeito se insere e que permite qualificá-lo, nomeá-lo, caracterizá-lo. Contudo, o analista, ao interpretar, “[...] apenas reproduz o que já está lá produzido, [...] uma vez que apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, 2008, p. 117). A compreensão é mais abrangente, pois necessita desmistificar como a interpretação funciona, “[...] é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 26). Analisar o discurso requer incidir sobre a compreensão para explicitar os outros sentidos que estão presentes no enunciado.

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura compreende (ORLANDI, 2008, p. 117).

Relacionar sujeito e sentido como “gestos”⁶ de análise produz práticas de leituras diferenciadas, as quais exigem um dispositivo teórico e um dispositivo analítico. Embora ambos estejam imbricados, o que difere uma análise de outra é a questão formulada pelo analista. Isso permite afirmar que, em uma pesquisa, pode-se partir de um mesmo dispositivo teórico, mas não de um mesmo dispositivo analítico (ORLANDI, 2010).

O dispositivo analítico é de responsabilidade do analista do discurso, é desencadeado por uma questão que mobiliza conceitos que outro pesquisador não utilizaria, requer a realização de recortes específicos, respeitando-se a natureza do material e a finalidade da análise, compondo seu *corpus*.

O *corpus* desta tese configura-se nos depoimentos dos acadêmicos participantes da pesquisa, os quais são transcritos e lidos e no interior dos quais são selecionados os episódios a serem analisados. Mais leituras são realizadas com o propósito de reconhecer os movimentos dos enunciados e identificar as “marcas linguísticas” que se relacionam a seus contextos históricos e sociais. “[...] na AD não é necessário analisar tudo que aparece na entrevista, pois se trata de uma análise vertical e não horizontal” (MUTTI; CAREGNATO 2006, p. 682).

O dispositivo teórico sustenta o rigor do método, faz a mediação entre os movimentos de descrever e de interpretar, “[...] sustenta-se em princípios gerais da Análise do Discurso enquanto uma forma de conhecimento com seus conceitos e métodos” (ORLANDI, 2010, p. 28).

Os princípios gerais da AD fundem-se nos conceitos de formação discursiva, das condições de produção do discurso e de formação ideológica (BRANDÃO, 2004).

De acordo com Orlandi (2010, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que, em uma formação ideológica dada, – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, – determina o que pode e deve ser dito”. Nesse contexto, é possível identificar mais de uma formação discursiva em um discurso, não funcionando de forma homogênea e automática, mas se relacionando de forma heterogênea, às vezes contraditoriamente, em um movimento de configuração e de reconfiguração contínua.

⁶ Analisar um discurso é entendido como um “gesto”, um ato simbólico que pretende dar vazão aos sentidos que o sujeito pretendeu transmitir por meio de seu discurso. Portanto, a AD não é uma metodologia e não se restringe a uma técnica (MUTTI, 2006).

Segundo Mutti e Caregnato (2006, p. 681),

A formação discursiva constitui-se na relação com o interdiscurso e o intradiscurso. O interdiscurso significa os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva. O intradiscurso é a materialidade (fala), ou seja, a formulação do texto; o fio do discurso; a linearização do discurso.

Portanto, analisar um discurso significa trabalhar com o interdiscurso e o intradiscurso a fim de compreender a posição do sujeito em suas marcas linguísticas. Essas marcas carregadas de sentidos, por sua vez, trazem em si metáforas que permitem ao sujeito dizer, tomando uma palavra por outra. Ou seja, as palavras não estão presas a um sentido próprio, não são entendidas em sua literalidade. Segundo Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2010, p. 44),

[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido.[...] o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.

A formação discursiva, ao possuir variados sentidos, possibilita que palavras iguais possam ter significados diferentes, dependendo da posição daquele que a utiliza. Por exemplo, a palavra “educação” não tem o mesmo significado para o aluno, para o professor, para um analfabeto, para um empresário. O ato de significar diferentemente em uma formação discursiva remete às condições diferentes de produção.

E isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito (ORLANDI, 2010, p. 45).

Com isso, neste trabalho, analisaremos os discursos inscritos nas formações discursivas dos estudantes, e não nas dos professores, tutores, coordenadores ou técnicos. O que convém entender o sujeito-estudante como interpelado ideologicamente em uma

sociedade capitalista, o qual é determinado por condições externas ao mesmo tempo em que é tido como responsável pelo que diz e possuidor de direitos e deveres (ORLANDI, 2010).

Outro conceito chave para a AD é a condição de produção do discurso que se refere aos sujeitos e à situação, envolvidos pela memória. Não se trata de memória no sentido de armazenamento e acionamento de informações como um arquivo neurológico. Como parte do interdiscurso, trata-se daquilo “[...] que fala antes, em outro lugar, independentemente [...], o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2010, p. 31).

Portanto, tudo o que já foi dito por “alguém” sobre educação, educação a distância, aluno, professor, conhecimento, aprendizagem, aula, dentre outros, tem efeito sobre os dizeres dos estudantes participantes desta pesquisa. São as experiências passadas inseridas na cultura que se presentificam nos seus enunciados.

As condições de produção funcionam de acordo com certos fatores, a saber, as relações de sentido, as relações de força e a antecipação.

Nas relações de sentido, pressupõe-se que não há discurso que não esteja relacionado com outro discurso mais amplo; “[...] um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2010, p. 39). Dessa forma, não há um ponto inicial ou final para os discursos, mas sim um *continuum*.

Nas relações de força, de acordo com Orlandi (2008, p. 18),

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente é o que se chama relação de forças no discurso.

Como a sociedade é hierarquizada, as relações de força são revestidas de poder e de autoridade, determinando o que vale mais ou o que vale menos. Por exemplo, as falas de um professor e de um aluno significam de maneiras diferentes e, ainda, a do professor pode valer mais.

De acordo com o conceito de antecipação, todo sujeito experimenta o lugar do outro, daquele que ouve suas palavras. Isso conduz à regulação da argumentação, “[...] de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2010, p. 39). Com isso, os argumentos podem ser mais contundentes, ou não, caso a previsão daquele que diz seja de que seu interlocutor é seu cúmplice ou seu adversário. Trata-se de um jogo imaginário na troca de palavras, em que a força das imagens constitui as posições dos sujeitos durante a relação discursiva. Para Fiorentini (2003, p. 20),

[...] essas imagens referem-se tanto à posição de quem fala, de seu interlocutor quanto à do objeto do discurso, sobre o que estão falando, interferindo também no processo de identificação dos sujeitos no discurso, o que faz com que eles realizem ajustes em função de seus objetivos.

Em maiores detalhes, Orlandi (2010, p. 40) afirma que

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo, pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.

Desses pressupostos, é possível obter várias possibilidades de funcionamento das formações imaginárias as quais sustentam as diferentes posições discursivas. Acrescidas das relações de força, de sentidos e da antecipação, torna-se mais próximo o desvelamento do discurso do sujeito inserido em um contexto sócio-histórico.

Por exemplo, em um contexto de educação superior, há imagens que o professor tem do que seja um aluno universitário, há imagens que o aluno tem do que seja um professor universitário, há imagens de um pesquisador, de um coordenador, de um tutor, dentre outras. Essas imagens conduzem ao ajuste do que é dito, fazem parte do funcionamento da linguagem, “[...] assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2010, p. 42).

Tais preceitos se inscrevem na e pela formação ideológica, o último dos princípios gerais da Análise do Discurso abordados neste trabalho, o que não minimiza sua importância e sua determinação na construção dos dizeres.

Diante de uma noção ainda confusa e controversa do que é ideologia⁷, as formações ideológicas em AD correspondem a “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação com as outras” (HAROCHE *et al.*, 1971 *apud* BRANDÃO, 2004, p. 47).

Ou seja, as palavras mudam de sentido de acordo com o contexto social em que a formação discursiva se insere. Por exemplo, o sentido de “educação de qualidade” é diferente para os que estão no poder e para os alunos. Os “sentidos” possíveis para esse termo relacionam-se ao ideológico que interfere nas intenções, nas convenções e na forma como o sujeito se apropria da linguagem e nela evoca sentidos preexistentes, que ilusoriamente acreditava serem originalmente seus. Com isso, refuta-se a ideia do discurso como uma propriedade individual do sujeito.

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2010, p. 32).

Desvelar os discursos dos estudantes de licenciaturas em Pedagogia e em Física da Universidade Estadual de Maringá, de acordo com os conceitos fundantes da Análise do Discurso, requer entender que, diante do estabelecimento do *corpus*, a teoria deve intervir a todo o momento, regendo as relações possíveis a serem estabelecidas entre os sentidos, os quais, passíveis das primeiras interpretações, conduzem à compreensão.

⁷ Para Brandão (2004), há diferentes formas de conceituar a ideologia, o que determina maneiras diversificadas de relacionar linguagem – ideologia. Há na tradição marxista uma forma restrita e particular que associa a ideologia a um mecanismo de alienação social em que o discurso ideológico recorre a manobras para legitimar o poder de uma classe social sobre outra. Outra vertente, mais ampla, associa a ideologia a uma visão de mundo de “uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica” (BRANDÃO, 2004, p. 30). Isso significa que não há um único discurso ideológico, mas todos os discursos o são.

Em síntese, e de acordo com os fundamentos apresentados acima, os procedimentos para este estudo são ordenados da seguinte forma:

- primeiro momento: leitura, seleção dos episódios discursivos, interpretação dos dados;
- segundo momento: compreensão e análise dos episódios selecionados, norteados pelas questões: Qual é o sentido produzido pelo discurso do aluno? Qual o efeito desse discurso? (Elementos que envolvem a formação discursiva, a condição de produção do discurso e a formação ideológica).

Ciente de que o objeto analisado não se esgota em uma única abordagem, é próprio da AD considerar a amplitude do processo discursivo, o que permite que novas leituras sejam realizadas e resultados diferentes sejam alcançados.

3 PARÂMETROS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Refletir acerca da EaD no Brasil requer compreendê-la em um processo complexo, proveniente de determinantes econômicos, de lutas políticas, de influências socioculturais, de barreiras acadêmicas, de preconceitos, dentre outros fatores que interferem positiva e negativamente no desenvolvimento de uma modalidade educativa ainda em curso.

Esta seção se propõe a realizar uma retrospectiva histórica, delineando os principais fatores que sustentam as discussões em torno da EaD, os quais impulsionam ações práticas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Para tanto, foram eleitos cinco eixos norteadores, a saber: a EaD no Brasil, iniciativas à educação para as classes populares, entraves políticos, legalização da modalidade a distância e a preocupação com a ampliação do acesso à educação de qualidade e seus desdobramentos.

Em relação à EaD, primeiro eixo, não há um consenso quanto à data de seu início no Brasil. Há autores que diferem no marco cronológico, justificados pela falta de registros precisos das atividades realizadas por essa modalidade (ALVES, 2001; DIAS, 2010; COSTA, ZANATTA, 2010; ALVES, 2011).

Destacam-se os anos de 1891 e 1904, respectivamente, em que o Jornal do Brasil anunciou nos classificadros um curso de datilografia a distância e em que outros jornais ofereceram cursos pagos, representativos de uma escola norte-americana.

Entre 1922 e final de 1930, consideram-se marcos iniciais da EaD a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (por Roquete-Pinto), o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro (COSTA; ZANATTA 2010).

De acordo com Zanatta (2010), a década de 1940 a 1950 graduou a expansão da escola pública a ponto de não atender à demanda da época, fato ocasionado principalmente pela “[...] falta de legislação que favorecesse a outra modalidade de educação que não fosse a de modo presencial, impedindo o atendimento a um número maior de alunos” (ZANATTA, 2010, p. 25).

Segundo Saraiva (1996), somente a partir de 1960 se encontram registros de programas de EaD⁸. Nessa década, foi criado o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), posteriormente substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat). Anos após a extinção desta última, em 1992, foram criadas a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, na estrutura do MEC, e, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta por uma reforma ministerial em janeiro de 2011.

O segundo eixo da retrospectiva histórica objetivada nesta seção da tese pontua duas das principais iniciativas em EaD ligadas à educação das classes populares. Destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), 1959, e o Projeto Minerva, 1970, ambos viabilizados pelo rádio.

O MEB tinha como preocupação básica a alfabetização de jovens e adultos, especialmente das regiões Norte e Nordeste do Brasil e, o Projeto Minerva, do Governo Federal, tinha como objetivo “[...] proporcionar a interiorização da educação básica formal, em regiões onde o número de escolas e de professores era insuficiente” (COSTA; ZANATTA, 2010, p. 13).

Infere-se que nesse período são lançadas as sementes da EaD como promotora da democratização e da interiorização da educação, impulsionada por necessidades econômicas. São ações que tomarão corpo, sobre novos patamares, a partir da década de 1990.

Projetos dessa natureza sofreram com os entraves políticos advindos do Golpe Militar de 1964 e com a forte intervenção governamental dos anos posteriores, terceiro eixo desta seção.

Com a repressão política, o projeto inicial do MEB foi abandonado e, anos depois, o Projeto Minerva tornou-se uma experiência frustrante atrelada à ideia de solução dos problemas de ensino em curto prazo para dar conta das exigências de mão de obra para o mercado competitivo de trabalho (COSTA; ZANATTA, 2010).

Em ambos os casos, críticas foram feitas, principalmente às rupturas bruscas que provocaram a descontinuidade dos projetos, bem como ao afastamento existente entre suas propostas e a realidade das escolas.

⁸ Saraiva (1996), Hermida, Bonfim (2006); Alves (2011) ampliam a relação de iniciativas governamentais e privadas e de programas em EaD, de 1950 a 1990, trazendo uma relação de projetos desenvolvidos por todo o Brasil. Pelos propósitos desta tese, não cabe elencá-los.

Trata-se de projetos políticos, mais do que educacionais, planejados por um determinado grupo e que eram sumariamente encerrados quando da mudança da orientação política do próprio Ministério da Educação, muitas vezes no mesmo governo. A determinação política e a elaboração “em gabinete” destes projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. Orientados por teorias e práticas afastadas das realidades concretas das escolas e outros ambientes educacionais, a maioria destes projetos foram impostos, com o mínimo grau de liberdade para alterações pelos seus executores. Esta defasagem, entre quem pensa e quem faz, resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e com o oferecimento de recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeo, etc...) descompassados dos programas oferecidos pelas mídias (rádio e tv) e sem articulações com as características regionais dos alunos ou suas necessidades concretas de ensino (KENSKI, 2002, p. 9).

Mesmo diante de vários problemas, as experiências possibilitaram o início da compreensão das tecnologias com fins educacionais, assim como abriram caminhos para que fosse relacionada à EaD o seu potencial de formação e de capacitação profissional, com vistas à busca pela qualidade do processo. Nesse movimento, a partir de 1970, a EaD foi intensificada, apoiada, principalmente em programas de teleeducação, dentre eles os desenvolvidos por Roberto Marinho, presentes nos dias atuais (ZANATTA, 2010).

O quarto eixo proposto nessa retrospectiva ressalta a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), em que a modalidade a distância é formalmente consolidada (HERMIDA; BONFIM, 2006; MUNDIM, 2006; COSTA, ZANATTA, 2010; PIMENTEL, 2010; MILL, 2012).

Uma série de leis, de decretos e de portarias passa, dessa forma, a “[...] definir critérios e normas para a criação de cursos e programas de EaD pelas instituições de ensino” (COSTA; ZANATTA, 2010, p. 17), bem como a orientar questões de ensino e de aprendizagem.

Cabe destacar as mudanças na estrutura governamental, por exemplo, a criação de uma secretaria específica para acompanhar a EaD (SEED) e a articulação entre Ministério de Educação e Cultura (MEC), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e IES, para colocar em prática a democratização do acesso ao ensino superior, estratificando e organizando o processo educacional, determinando competências para a gestão, o acompanhamento e a avaliação de cursos de graduação de modalidade a distância espalhados por todo Brasil.

Atualmente, o governo federal brasileiro propõe ações para organizar o Ministério e, com respaldo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o MEC indica um redimensionamento de sua atuação “[...] ao destacar a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade às ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de professores” (DOURADO, 2008, p. 904).

Para atender às exigências da LDB, de que todos os professores da educação básica deveriam possuir formação superior até o ano de 2007, houve um crescimento exponencial de instituições que passaram a oferecer cursos de licenciatura a distância.

As instituições privadas aproveitaram essa exigência e tomaram a frente desse crescimento. Entre os anos de 1995 e 2000, houve um crescimento de 44% na oferta de cursos de Pedagogia (PRETI, 2001) e, considerando os dados de 2006, analisados por Dourado (2008, p. 901),

A área de educação respondia por 64,02% das 818.580 vagas oferecidas e, nesse contexto, o ensino superior público respondia por apenas 18.912 delas. Tais indicadores nos permitem evidenciar como tendência que o processo de expansão de vagas em cursos na modalidade EaD vem ocorrendo com grande centralidade na área de educação e sob o controle da esfera privada.

Sem sombra de dúvidas, a oferta de vagas na Educação Superior pública era marginal, cenário que será gradualmente modificado com o apoio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB se desenvolve em um contexto de forte presença da iniciativa privada. De acordo com Dourado (2011), mesmo que haja um aparente equilíbrio nos dados de 2009 quanto às instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de EaD (“das 222 IES, 104 são públicas e 118 privadas” (DOURADO, 2011, p. 177)), as diferenças aparecem quando as análises se voltam para o número de matrículas e de polos. “O número de matrículas efetivamente registradas no censo da educação superior, é significativa a participação da esfera privada, respondendo por 79,5 % do total” (DOURADO, 2011, p. 177).

Para esse autor, as centenas de cursos em EaD espalhadas por todo o Brasil requerem uma política sistemática de acompanhamento e de avaliação, buscando a concretização da ampliação e a interiorização da Educação Superior gratuita e de qualidade.

Preti (2001) problematiza as iniciativas para formação de professores em EaD e ressalta dois caminhos possíveis:

- uma educação de massa (facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação), para dar conta da (re)qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo;
- um modelo mais flexível e aberto de educação acreditado como sendo mais adequado às novas exigências sociais, uma educação continuada, em serviço e ao longo da vida (PRETI, 2001, p. 28).

Compreender a EaD como uma educação de massa destinada a socorrer e a resolver as mazelas educacionais, à margem da modalidade presencial, promoveu equívocos, preconceitos e discursos míopes. Tais posicionamentos foram questionados, analisados e criticados por autores como Litwin (2001), Preti, (2001), Belloni (2006), Peters (2006, 2009), Neder (2006), Mill (2010a), Pimentel (2010), dentre outros.

A EaD, para além dos discursos contrários, é o resultado de mudanças em nossas concepções acerca da educação, mudanças profundas e ininterruptas, capazes de gerar modelos inovadores e transformadores. Essas mudanças são potencializadas com a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), incorporadas à educação universitária, ao final de 1990, e suas constantes atualizações.

Contudo, é preciso ter claro que o “deslumbramento” advindo do uso das TIC na educação, especialmente na EaD, não pode atribuir a ela a responsabilidade de solucionar os problemas educacionais, como se bastasse introduzi-las para garantir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (BELLONI, 2006; HERMIDA, BONFIM, 2006; DOURADO, 2008; PIMENTEL, 2010). É necessário um olhar mais atento ao “como” as TIC são implementadas e quais seus impactos nas práticas docente e discente⁹.

Acrescenta-se que os “olhares” sobre a EaD tendem a desqualificar sua atuação com discursos pautados na oferta mercadológica de cursos, na baixa qualidade, na equivocada noção de total ausência de interações presenciais, na falta ou excesso de fiscalização e de acompanhamento dos cursos, na carência de investimentos, na desconfiança de que a aprendizagem ocorre também em ambientes virtuais, dentre outros, os quais, em muitos casos, comprometem a visualização das ações positivas desenvolvidas até então.

⁹ Um estudo sobre as TIC na educação a distância será realizado na seção 4 desta tese.

Segundo Pimentel (2010, p. 277), é preciso considerar que

[...] a universidade desafiada a um só tempo pela sociedade e pelo Estado, não demonstra estar preparada para confrontar os desafios, tanto mais estes apontam para transformações profundas e não para meras reformas parcelares. Aliás, a falta de preparo mais que conjuntural, parece ser estrutural na medida em que a perenidade da universidade, sobretudo no ocidente, encontra-se associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, ou seja, a aversão à mudança.

As carências em EaD não podem ser justificativas para a perpetuação de um único modelo de educação, o presencial, nem tampouco podem ser os fundamentos que a desqualificam como modalidade que abre as portas para um grande contingente da população, com direito à educação de qualidade em todo o Brasil.

Nesse contexto, aflora o quinto eixo desta seção, apoiado nas discussões acerca da qualidade dos cursos ofertados a distância, às quais Chaves Filho (2012) associa uma série de problemas à rápida expansão no número de estudantes matriculados em instituições que não ofereciam a infraestrutura adequada, compatível com o volume de alunos. Salienta também que “[...] muitas instituições credenciadas para EaD ‘dosaram’, de modo responsável, o crescimento na modalidade e apresentaram quadro institucional diferenciado, com cursos que se tornaram referência de qualidade em diversos aspectos” (CHAVES FILHO, 2012, p. 346).

Ao mesmo tempo, o autor utiliza a expressão “parafernália normativa infralegal” para explicar os marcos regulatórios que permitem garantir a equivalência qualitativa entre os cursos presenciais e a distância, o que para muitos se configura em engessamento e em inflexibilidade do sistema. Em suas palavras,

Isso não significa que cursos presenciais são iguais aos cursos à distância em sua essência, mas suas propostas teórico-metodológico-pedagógicas devem permitir, pelo menos, a formação em nível superior de modo a garantir igualdade de condições em conhecimentos, habilidades e competências aos egressos (CHAVES FILHO, 2012, p. 347).

Entende-se que as discussões em torno da EaD e as experiências positivas, desenvolvidas e comprovadas em seu percurso histórico, permitem concebê-la como uma

alternativa promissora aos propósitos da educação para todos e, em especial, para a formação de professores.

Uma contribuição significativa para a construção desse percurso são as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), abordado em seguida.

3.1 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

A UAB é um sistema criado pelo MEC em 2005, com o objetivo de expandir e de interiorizar a Educação Superior por meio da articulação entre as instituições públicas já existentes e os governos estaduais e municipais¹⁰ (BRASIL, 2011; DOURADO, 2008; MELO, NUNES, 2009; COSTA, ZANATTA, 2010; MILL, 2012; COSTA, 2013). A UAB apresenta cinco eixos principais de atuação:

- expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2011, p. 1).

Para Dourado (2008), esses eixos merecem ser melhor definidos e analisados em seus pormenores.

¹⁰ “De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos” (BRASIL, 2011, p. 1). Para 2010, o Sistema UAB previu o estabelecimento de mil polos distribuídos por todo o Brasil e até 2013 a ampliação de sua rede de cooperação, buscando atender a 800 mil alunos por ano (<http://www.uab.capes.gov.br>).

Atualmente, a UAB faz parte da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com foco na formação de professores por meio da EaD (DOURADO, 2008; COSTA, 2013).

Não há dúvida de que a modalidade de EaD foi beneficiada pela UAB, considerando-se o incentivo governamental e seus desdobramentos, tais como: a responsabilidade do governo federal, o amparo legal e os parâmetros de qualidade, os quais primam pela educação nacional, até então praticamente monopolizada pela iniciativa privada (MILL, 2012).

Agrega-se ao apoio governamental o início dos cursos nas IES públicas, que passam de expectadoras a mantenedoras de EaD, colaborando para o desenvolvimento do conhecimento e, conseqüentemente, amenizando as críticas negativas anteriormente veiculadas por elas (MILL, 2012).

Nesse movimento, cabe destacar a criação do Fórum das Estatais pela Educação¹¹, 2005, que se constituiu em importante espaço para o diálogo entre o MEC, o governo federal, as estatais brasileiras e a sociedade, com vistas à busca de estratégias para a solução dos problemas educacionais (MOTA; CHAVES FILHO; CASSIANO, 2006; BALZZAN, 2010; COSTA, 2013).

Oficialmente, o sistema UAB foi instituído pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, cujo Artigo 1.º expressa seus objetivos:

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. 1).

Reafirma-se que a UAB tem como prioridade a formação de professores da Educação Básica, inicial e continuada, com apoio de metodologias mediadas pelas TIC.

¹¹ Em setembro de 2004, foi publicado o texto “Fórum das Estatais para a Educação: diálogo para a cidadania e inclusão”, que salienta o objetivo do fórum, delineia o papel do Estado, fornece parâmetros para o funcionamento e discussões a serem desenvolvidas pelo Fórum, assim como destaca sua estrutura. O texto encontra-se disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

Reconhecidamente é um ousado e complexo sistema de formação em nível superior que atende a um grande contingente de estudantes localizados em todo o Brasil o que, conseqüentemente, traz consigo avanços e problemas a serem resolvidos, tanto em relação à estrutura física e logística quanto à gestão, à docência e à didática de ensino e de aprendizagem.

Diante de méritos e de desafios, Costa (2012) faz uma revisão crítica do processo histórico de institucionalização da UAB, salientando o árduo percurso já percorrido e ainda a necessidade de discussões públicas, de pesquisas e de superação de resistências à EaD.

[...] a implementação de sistemas de ensino a distância no setor universitário não se fez, em nenhum país do mundo, através do consenso total, mas que sempre dependeu da determinação de educadores pioneiros e do apoio da autoridade política de plantão, ou de administradores de visão. Em todos os países, os experimentos mais bem sucedidos foram resultados de lutas e rupturas com as expectativas correntes e com as tradições dominantes. A reação a essas ideias tem sido surpreendentemente superior ao papel importante, conquanto relativamente modesto, dessa inovação. [...] As universidades, os reitores e os departamentos pioneiros têm que passar pelo formalismo das autorizações e aprovações antes de experimentar inovações de sucesso já suficientemente comprovadas, para quem aceita em evidências (OLIVEIRA, 1985 *apud* COSTA, 2012, p. 283).

Alonso (2005) reitera que transformações nas estruturas organizacionais nas instituições, que se propõem a ofertar cursos na modalidade a distância, são mais profundas do que a mera criação de espaços alternativos no interior das universidades. Requer novas reconfigurações, “[...] novas formas de planejamento institucional – tanto financeiro como administrativo – formação de pessoal, organização do trabalho docente distinta das que conhecemos” (ALONSO, 2005, p. 56).

Acrescenta-se aos desafios a problemática da formação de professores a distância que, segundo Dourado (2008, p. 904),

[...] tem sido objeto de muitas polêmicas e disputas no que concerne a sua pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões.

De acordo com Costa (2012; 2013), durante o processo de criação da UAB, havia a intenção de ser construída uma instituição específica para atender somente a modalidade a

distância, denominada por Peters (2006) de *single mode*. Ou seja, uma instituição planejada e desenvolvida exclusivamente para cursos de EaD. Data de 1972 o primeiro Projeto de Lei destinado à criação da universidade aberta, repetido em 1987, sem, contudo, ser efetivado.

Atualmente, as universidades públicas, federais e estaduais, que fazem parte da UAB, são tradicionalmente presenciais e também oferecem cursos a distância (*dual mode*). Para Moran (2010, p. 129), “[...] as instituições sérias no ensino presencial costumam desenvolver também um trabalho sólido à distância”. Dessa forma, as IES articulam seus cursos nos polos que integram a UAB.

A instituição oferta cursos, realiza processo de seleção e faz visitas aos pólos para cumprir a carga horária de disciplinas presenciais exigidas pela LDB. O Polo oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região. Sua responsabilidade é manter as instalações físicas necessárias para apoiar alunos em questões tecnológicas, de laboratório entre outros¹².

Para que um curso funcione de acordo com essas condições iniciais, é importante a atuação de profissionais nas instituições sede e nos polos de apoio presencial, como segue distribuído no quadro 1.

ATORES	ATIVIDADES REALIZADAS
Coordenador UAB Coordenador Adjunto Coordenador de Curso	São encarregados das questões administrativas, do gerenciamento dos polos associados e dos contatos com o MEC.
Tutor a distância	Apoia os alunos em seus estudos.
Professor	Realiza aulas, disponibiliza em espaço virtual e ministra aulas. Visita os polos quando são necessárias aulas presenciais.
Coordenador de Polo	Gerencia a oferta do curso destinado a seu polo, responsabiliza-se pela manutenção das instalações para atendimento aos alunos, mantém contato entre coordenadores da UAB, IES e MEC.
Tutor Presencial	Atende aos alunos in-loco para apoio aos estudos.
Aluno	Participa de cursos a distância por meio de tecnologia informatizada, utiliza o polo para estudos, pesquisas e para assistir as aulas presenciais predeterminadas.

Quadro 1: Atores de EAD vinculados à UAB.

Fonte: <<http://www.nead.uem.br>>

¹² Informações retiradas na íntegra do endereço: <<http://www.uab.capes.gov.br>>.

Em síntese, Mill (2012) destaca os principais avanços da UAB e os desafios a serem superados pelas instituições públicas que se filiaram a esse sistema. Em relação aos avanços:

- a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve um conjunto de ações que favoreceram a EaD, apoiadas em políticas públicas para o setor e na expansão de iniciativas melhor estruturadas e mais robustas, quebrando a ideia de que a modalidade a distância é de segunda categoria;
- o Sistema UAB promove possibilidades de repensar a prática pedagógica, de democratizar os conhecimentos e de mudar a cultura educacional;
- a Universidade Aberta do Brasil “[...] representa a maior iniciativa do governo federal para melhoria da formação dos professores do ensino fundamental” (MILL, 2012, p. 286);
- a UAB reconfigurou as relações internas das universidades e abriu espaço para reflexões sobre a EaD ser incorporada efetivamente à estrutura universitária por meio da criação de uma instância específica vinculada à reitoria, para dar suporte aos cursos oferecidos por essa modalidade;
- “[...] os propositores da UAB deram liberdade às IES parceiras para executar uma EaD em que acreditassem” (MILL, 2012, p. 286). Com isso, vários modelos surgiram, diversificando formas de organização, docência, tutoria, tipo de material didático, uso de mídias, acompanhamento dos alunos, configuração de equipes, utilização de polos, dentre outros aspectos. Contudo, o MEC exige um padrão mínimo de estrutura que orienta a criação, a oferta, a gestão e o andamento dos cursos;
- os profissionais da educação, por meio da UAB, têm oportunidade de realizar pesquisas e de participar de cursos de formação, aumentando consideravelmente o contingente de mão de obra qualificada para atuar em EaD, bem como para produzir materiais didáticos;
- o financiamento para a produção e a distribuição gratuita de material didático para os estudantes é uma das principais virtudes da UAB;

- o sistema de tutoria é bastante flexível, ficando a cargo de cada instituição adequar o perfil do tutor a seu modelo de EaD e determinar suas formas de atuação em cada curso;
- o acompanhamento do MEC na regulação e na avaliação dos cursos em seus aspectos estruturais e pedagógicos é um aspecto importante a destacar.

Os desafios a serem superados pelo Sistema UAB e pelas instituições conveniadas são sintetizados pelo autor:

- a UAB reúne esferas públicas diferenciadas em torno de um objetivo comum maior, a Educação Superior nacional, o que encerra muitos desafios:

[...] para o MEC, especialmente **no sentido de articular suas instituições públicas** de ensino superior para ofertar cursos por meio de uma nova modalidade educacional e no sentido de **estabelecer trabalho colaborativo entre governos nos três níveis** (federal, estaduais e municipais, por vezes com posições políticas divergentes) e no sentido de **buscar formas de financiamento** do sistema com verbas públicas; para as IEs, no sentido de envolver toda a comunidade universitária para a oferta de cursos com espaços e tempos distintos dos tradicionais, no sentido de ajustar suas engrenagens (por vezes enferrujadas) e **promover a mudança de mentalidade sobre o que é ensinar e aprender**; para estados e municípios, no sentido de buscar formas de manter uma infraestrutura presencial para atendimento das demandas de IES distintas (MILL, 2012, p. 284, grifos nossos).

- o ambiente “polo de apoio presencial” ainda é um elemento novo na universidade. Exige uma dinâmica de relacionamento e de funcionamento das IES em parceria com municípios, cujos domínios geográficos e jurídicos podem comprometer a gestão dos cursos e, conseqüentemente, afetar o processo de ensino e de aprendizagem. Porém não é possível negar a representatividade dos polos presenciais na tarefa de descentralizar e de socializar a formação superior pública;
- a relação entre universidades e governos municipais e estaduais é frágil do ponto de vista do cumprimento das obrigações, mesmo com um compromisso firmado entre reitores, prefeitos e governadores. “Se uma prefeitura não adquire o acervo bibliográfico sugerido ou não instala adequadamente os laboratórios pedagógicos,

por exemplo, a mantenedora do curso não possui mecanismo de punição” (MILL, 2012, p. 288);

- uma boa estrutura de EaD tem um custo elevado. Equipar e manter laboratórios, produzir e distribuir materiais didáticos, adquirir computadores, ter internet de qualidade, dentre outros, requer investimentos nem sempre disponíveis pelos estados e municípios, podendo ocorrer perdas significativas da qualidade de todo o processo educacional;
- A base de pagamento de docentes da UAB por meio de bolsas fragiliza as relações de trabalho e o reconhecimento das funções de docente e de tutor: “[...] isso leva o próprio docente a desqualificar sua disciplina de EaD, tratando seu trabalho como bico” (MILL, 2012, p. 289);
- a produção de materiais didáticos ainda encerra muitas dificuldades, como a adequação da redação científica para a linguagem mais apropriada aos objetivos da EaD e atrasos na produção dos materiais pelos professores-autores;
- a baixa frequência dos alunos nos polos de apoio presencial por variados motivos ainda é um desafio constante para as IES;
- a preocupação com a permanência dos alunos nos cursos e o combate à evasão estimulam o desenvolvimento de estratégias para superar essa realidade ainda presente.

É possível reconhecer, nos desafios enfrentados e naqueles ainda por vir, que a EaD, para além do aumento do número de vagas na Educação Superior pública, é uma modalidade complexa e em processo de (re)construções. Um de seus expoentes, as tecnologias, possui papel fundamental no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, subsidiando todo o processo, aspecto a ser tratado na seção seguinte.

4 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na seção anterior, buscou-se apontar os principais marcos históricos que permitiram o desenvolvimento da EaD e, em seu interior, a criação da UAB, importante programa governamental que atualmente sustenta as ações educativas nas IES públicas brasileiras, que se propõem a ofertar cursos na modalidade a distância.

No transcorrer de sua história, as tecnologias se destacam como precursoras de modelos inovadores e transformadores do que até então se entendia como processo de ensino e de aprendizagem.

Muitos autores advertem para o deslumbramento e o encantamento que o uso das tecnologias provoca na educação (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000; LITWIN, 2001; BELLONI, 2006; HERMIDA; BONFIM, 2006; PETERS, 2006; PIMENTEL, 2010; MILL, 2010b; MOORE; KEARSLEY, 2011; MILL, 2012). Seu uso requer, primeiramente, o reconhecimento de seus determinantes econômicos e sociais, bem como seus limites e alcances pedagógicos.

Para Fiorentini (2003), as relações da humanidade com as tecnologias são complexas e afetam as práticas sociais em todas as suas dimensões, alterando substancialmente o modo como os indivíduos conhecem, aprendem e ensinam.

Oliveira (2003, p. 20) acrescenta que “[...] vivemos em um tempo em que dois terços da humanidade estão sobrevivendo em condições indignas, paupérrimas, à margem do fantástico progresso científico e tecnológico”. Segundo a autora, esse contexto revela uma sociedade gestora de tensões entre o tradicional e o emergente, entre o local e o global, entre o individual e o coletivo, entre o nacional e o multinacional. Relações que devem ser analisadas e revistas sobre novos patamares e que acenam para um novo paradigma.

O termo paradigma é explicado por Peters (2009, p. 48) como uma palavra derivada do latim e “[...] que significa modelo, padrão ou exemplo”. Segundo Behar (2009, p. 20),

[...] funciona como um sistema de referências em que as teorias são testadas, avaliadas e, se necessário, revistas. Assim, o paradigma é o corpo teórico ou sistema explicativo dominante, durante algum tempo, em uma área científica particular. [...] é a representação do padrão de modelos a serem seguidos.

Não há paradigmas universais e imutáveis. Eles podem ser modificados parcialmente ou até mesmo sofrer rupturas drásticas nas formas de se compreender o mundo, gerando reconstruções de teorias e de reinterpretações de conhecimentos (BEHAR, 2009).

Saraiva *et al.* (2006, p. 484) entendem que estamos “[...] mergulhando em um ainda não explorado paradigma da informação e comunicação”, e isso abre espaço para a superação de “concepções absolutizadas” em prol da criação de novos espaços de conhecimento e de sujeitos.

Em torno das tecnologias, ramificam-se campos variados de discussões, dentre os quais foram selecionados aqui aqueles diretamente envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem em EaD, ou seja: a evolução das tecnologias na modalidade a distância; o papel das mídias na veiculação de informações e de conhecimentos e as perspectivas de interação e de interatividade.

É fato que as tecnologias sempre fizeram parte da humanidade, demarcando tempos e influenciando a evolução social dos homens na busca por melhor qualidade de vida. Com isso, é preciso compreender que as tecnologias vão além dos equipamentos, implicam “tecnologias da inteligência”, criadas para avanços na área do conhecimento, por exemplo, a linguagem oral, a escrita, a linguagem digital, dentre outros (OLIVEIRA, 2003).

Fiorentini (2003), todavia, alerta para as possibilidades de as tecnologias aumentarem significativamente o acesso à informação sem que haja, necessariamente, aumento de conhecimento, ao mesmo tempo em que a mera existência de comunicação não significa a constituição de comunidades, visto que as relações são constituídas de pessoas, e não de equipamentos. Nesse contexto, é possível “[...] estarmos usando tecnologia nova com velhas concepções pedagógicas” (FIORENTINI, 2003, p. 37).

Moran, Masetto e Behrens (2000) refletem a respeito das diferentes formas de processamento da informação, associadas às variações de cultura, de idade e de objetivos pretendidos. Salienta que, em nosso dia a dia, utilizamos uma forma de conhecimento que permite respostas rápidas, favorecido pelo “ritmo alucinante” incutido pelos meios de comunicação, ao apresentarem informações generalistas e menos profundas.

A rapidez em lidar com situações polivalentes, como as que enfrentamos na cidade grande, é uma qualidade que nos ajuda a dar múltiplas respostas para as múltiplas situações imprevisíveis que vamos enfrentando. Contudo, **não**

podemos transferir essa habilidade de lidar com o imediato para o conhecimento mais dirigido, para a busca mais aprofundada, que precisa de tempo, de concentração, de criatividade e de organização (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2000, p. 21, grifo nosso).

Infere-se que o conhecimento a ser desenvolvido durante a Educação Superior requer mais tempo para sua construção no interior do processo de ensino e de aprendizagem, a tal ponto de ser objeto de reflexões e de problematizações a forma como o currículo dos cursos de graduação são construídos, no que concerne à quantidade de disciplinas e ao tempo destinado a elas para a (re)construção de conhecimentos, visto que não se trata de mero acúmulo de informações.

O embate quantidade de informações versus construção cognitiva de conhecimentos será intensificado em EaD, especialmente no discurso dos estudantes participantes desta tese.

De acordo com Fiorentini (2003), em uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem, é preciso “acelerar mudanças” profundas de valores, de mentalidades e de práticas, condições não tão simples, nem lineares; tampouco melhores. Há um ir e vir, avanços e retrocessos, “[...] o que exige prudência e constância, perspicácia, postura de estudo sistemático, além do compromisso com a emancipação democrática” (FIORENTINI, 2003, p. 37).

Nesse cenário, as análises da história da EaD acompanham o desenvolvimento tecnológico para fins de aprendizagem e são denominadas de gerações ou modelos, sem que haja um consenso quanto ao número de gerações existentes.

Estudos de Belloni (2006), Peters (2009), Dias (2010), Romero (2010), Moore e Kearsley (2011) fazem referência a três ou mais gerações o que, para o caso desta tese, não é relevante descrever como marcos divisórios de uma época. Importa destacar como as tecnologias e mídias¹³ contribuíram para a disseminação do conhecimento de uma forma inovadora e transformadora, a ponto de modificar substancialmente as relações de espaço e tempo e de presença e ausência físicas.

¹³ Nesta tese, adotaram-se as considerações de Belloni (2006), o qual apresenta as tecnologias como “artefatos técnicos”, embutidos de um conhecimento que permite sua produção e utilização. Quanto às mídias, Romero (2010) as entende como veículos de comunicação, caracterizadas por três elementos: “sua tecnologia, seu sistema de símbolos e a capacidade de processamento que oferece” (ROMERO, 2010, p. 37). Por exemplo, o livro e o jornal impresso usam sistemas de símbolos idênticos – letras, palavras e imagens, mas diferem nas tecnologias – qualidade do papel, formato, impressão etc – e na capacidade de processamento – o jornal é diário e descartável enquanto o livro é perene e seus processos de leitura são diferentes.

O estudo por correspondência, utilizado a partir do final do século XIX, possibilitou pela primeira vez que as pessoas estudassem onde quisessem, por meio de instruções de um docente a distância (MOORE; KEARSLEY, 2011). Entretanto, o contato entre professor e aluno era lento, esparso e limitado, ao mesmo tempo em que havia rigidez de prazos e inflexibilidade de currículos (BELLONI, 2006).

Nas décadas de 1960 e 1970, os meios de comunicação audiovisuais – rádio, televisão, fitas de áudio, fitas de vídeo, telefone – foram utilizados juntamente com o material impresso (DIAS, 2010). De acordo com Belloni (2006), nesse período houve muitas experiências em EaD, concentradas nos meios de comunicação de massa, resultando em “[...] grandes fracassos, como é o caso de muitas televisões escolares; e especialmente as de educação popular, apresentaram resultados pontuais e importantes” (BELLONI, 2006, p. 57).

A partir dos anos de 1990, o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) impulsionou mudanças radicais nos modos de ensinar e de aprender. A exploração de ambientes interativos, tais como a *web*, os sistemas de videoconferência e audioconferência ampliaram as oportunidades para um aprendizado *online* (DIAS, 2010).

Usufruir de um ambiente informatizado de aprendizagem imprimiu e imprime maior exigência e complexidade ao processo educativo. Quanto aos alunos,

Podem participar de seminários, *workshops*, reuniões com tutores e orientadores, grupos de estudos ou grupos para realização de projetos, todos virtuais, e bater papo com seus colegas. **A maior vantagem pedagógica, no entanto, é que os alunos são desafiados a desenvolverem novas formas de aprendizagem**, buscando, encontrando, adquirindo, avaliando, julgando, modificando, armazenando e recuperando informação quando necessário. Tem a chance de aprender fazendo suas próprias descobertas e serem introduzidos à aprendizagem fazendo pesquisa (PETERS, 2009, p. 80, grifo nosso).

A destruição das barreiras de tempo e de espaço promovida pelas TIC possibilita a reconfiguração da EaD, ao mesmo tempo em que propõe novos desafios, dentre os quais o principal é a mudança do papel do aluno e do professor.

Oliveira (2010) salienta que há um descompasso entre o vivido na sociedade e o que ocorre na educação, visto que, enquanto a primeira usufrui das ferramentas tecnológicas como possibilidades de crescimento e de desenvolvimento, a segunda convive com barreiras para a

utilização das TIC, que se estendem desde a instrumentalização técnica dos profissionais às condições culturais.

Há um convívio cotidiano com as tecnologias, sem que haja alterações nos referenciais teóricos adotados. “Estamos ainda presos aos modelos de educação, que levam em conta apenas o físico, o texto, o papel, o aluno presente em sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 48).

A autora vai um pouco mais além ao afirmar que “[...] o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re)educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele” (OLIVEIRA, 2003, p. 33), condição essencial à modalidade a distância.

É preciso considerar nesse universo as possibilidades de interação e de interatividade mediadas pelas tecnologias. Apesar de tais conceitos ainda serem usados indistintamente na educação, merecem ser compreendidos em suas especificidades (BELLONI, 2006; DIAS, 2010; ROMERO, 2010).

Interação é a atividade compartilhada entre duas ou mais pessoas, entre as quais há trocas e influências, podendo ser mediatizada por uma tecnologia, por exemplo, pelo telefone, por carta, por e-mail, dentre outras (BELLONI, 2006; ROMERO, 2010).

A interatividade é a “[...] capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação” (ROMERO, 2010, p. 84). Por exemplo, diante de uma televisão, o telespectador mobiliza referenciais culturais e psicológicos e realiza interpretações, o que permite afirmar que a TV promove a interatividade, mas está longe de garantir a interação, considerando ser ela uma via de mão única (BELLONI, 2006).

Mesmo diante das diferenças existentes entre a interação e a interatividade, em ambos os casos há aprendizagem.

Romero (2010) faz um exercício imaginário muito interessante para exemplificar os potenciais dessas maneiras de aprender, descrevendo duas formas de conduzir uma aula. Durante a aula um, o professor está diante do quadro, de costas para seus vinte alunos, desenvolvendo o conteúdo de forma lógica e raramente fazendo perguntas, as quais são imediatamente respondidas por ele mesmo. Na aula dois, o professor usa o quadro, quando necessário, para apoiar sua aula, às vezes projeta imagens e trata o conteúdo de forma lógica, utilizando vários tons, com empolgação e bom humor. Frequentemente lança perguntas a

alguns de seus oitenta alunos, comenta as respostas e a partir delas desencadeia as discussões, dando a impressão de que o tema emana naturalmente dentre eles.

Em ambas as aulas, os professores ensinam, mas em uma delas há maior probabilidade de que os alunos aprendam. O grande diferencial está na interatividade e na interação.

Os alunos sentem a interatividade, mesmo que não cheguem a interagir efetivamente. A sensação de interatividade é suficiente para fazer com que todos se sintam interagindo, mesmo que a interação ocorra apenas em alguns momentos e com alguns alunos (ROMERO, 2010, p. 86).

Em EaD não é diferente. Convém problematizar se é dada maior atenção à distribuição de materiais com objetivo de informar, em um processo vertical apenas, ou se faz parte das prioridades promover a comunicação entre professores, alunos e conhecimentos, por meio das TIC, que estimulem e permitam as trocas, as inferências, ou seja, a interação.

Tais caminhos podem ser visualizados no modelo de curso a distância ofertado em cada instituição. Nesta tese, o olhar se dirige para a Universidade Estadual de Maringá e para o modelo proposto para os cursos de licenciatura em Física e em Pedagogia, objetos das seções posteriores.

5 MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As seções anteriores retrataram a EaD inserida em um contexto histórico, econômico e cultural, impulsionada pelas TIC, precursora de novos modos de pensar e de agir, o que, por sua vez, abriu espaços para questionamentos e rompimento de paradigmas no campo da educação.

Nesta seção, as reflexões se voltam para a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, característico da modalidade a distância, entendendo-o como imerso em um sistema do qual emanam várias possibilidades de construção de modelos¹⁴ de gestão e de parâmetros pedagógicos para o desenvolvimento de cursos de graduação.

Compreender as relações estabelecidas entre os atores que fazem parte desse sistema – professores, alunos, tutores, coordenadores, técnicos – significa reconhecer que as bases estruturantes da EaD não são estabelecidas de forma linear, simples e direta. Há um contexto maior que as organiza e define seus campos de ação.

Para ilustrar tal complexidade, apresenta-se a figura 1: Modelo sistêmico para EaD.

¹⁴ A palavra modelo tem sido utilizada com vários enfoques e, às vezes, confundida com método ou metodologia. Segundo Behar (2009, p. 23), é comum encontrar em artigos científicos expressões como “o modelo de EAD implantado aqui é o de videoconferência” ou “nosso modelo de EAD busca a aprendizagem colaborativa por meio da interação aluno/professor”. Em Moran (2010), identifica-se o equívoco ao serem utilizadas as expressões “modelo teleaula” e “o modelo mais usual é o de salas”. Entende-se que há modelos de instituição: *single mode*, *dual mode* ou *mixede mode* (PETERS, 2006); modelos de gestão/organização: semipresencial ou virtual e modelos pedagógicos (BEHAR, 2009) os quais se configuram em “Arquiteturas Pedagógicas”.

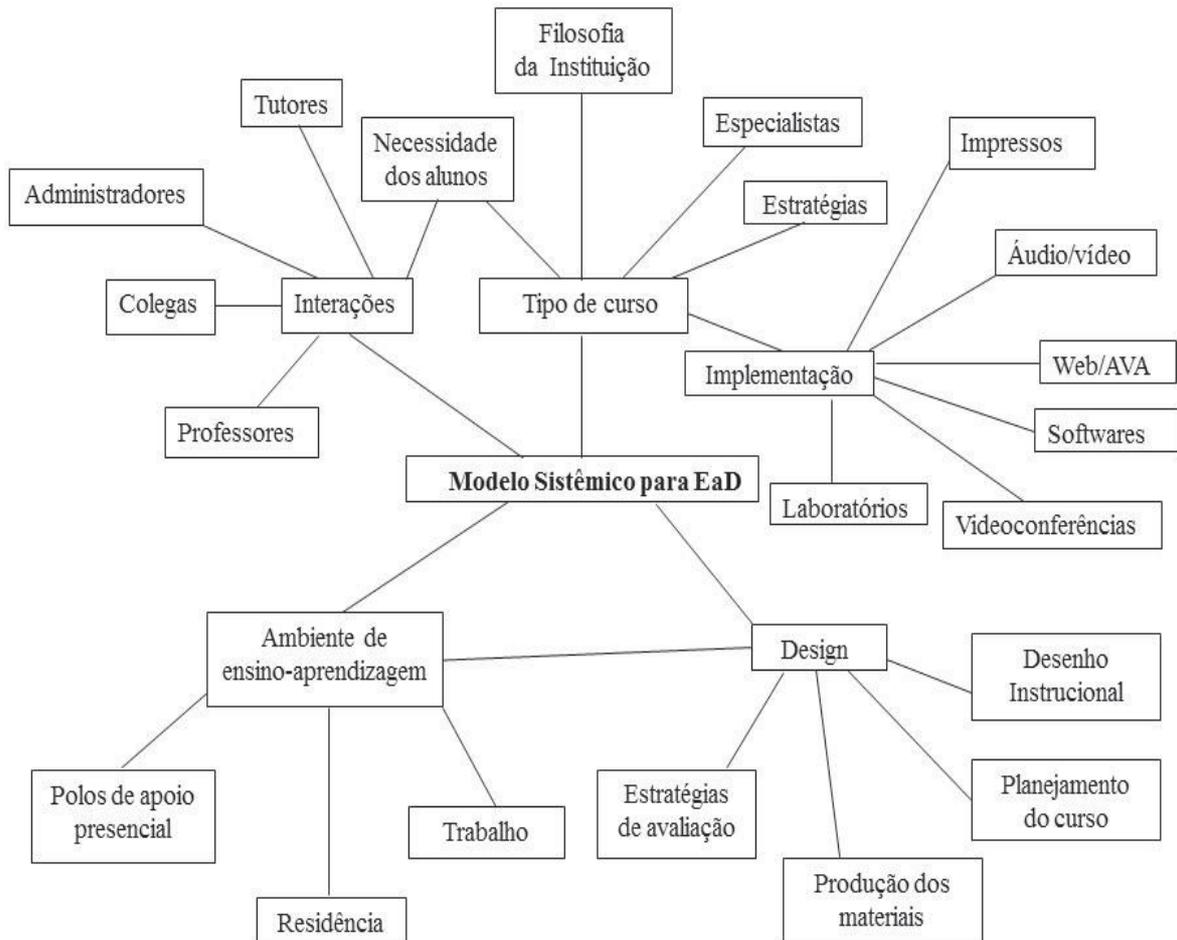


Figura 1: Modelo sistêmico para EaD.
Fonte: Moreira *et al.* (2010).

De acordo com Ribeiro (2008), ao atrelar uma abordagem sistêmica à EaD, pretende-se a organização de uma estrutura interna nas instituições educacionais, a qual responda aos anseios dessa modalidade de forma flexível, dinâmica e coerente com as complexidades do processo de ensino e de aprendizagem.

A busca de um modelo que represente o sistema de EaD de forma adequada, é relevante para estabelecerem-se estratégias eficientes de gestão. Desta forma, sugere-se que sua concepção, dentro das organizações, deve ser compatível com o funcionamento dinâmico de um sistema complexo, que poderia ser representado por uma rede de comunicação, com múltiplas partes interagindo, trocando informações, com fluxos que se ligam também a diversos outros subsistemas (RIBEIRO, 2008, p. 50).

Mesmo que seja possível estudar cada subsistema separadamente, é preciso buscar compreender suas inter-relações e seus contextos mais amplos (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Para esta pesquisa, ao focar os estudantes em EaD, não é possível esquecer que há um entorno repleto de ligações que interferem direta ou indiretamente nas noções discentes sobre a modalidade de educação da qual fazem parte e que qualquer mudança sofrida por um dos subsistemas provoca modificações de pequeno ou grande porte nos demais.

Moore e Kearsley (2011) apresentam uma das possíveis técnicas para interpretar as relações entre os componentes de um sistema, no qual os fatores da coluna “entrada” afetam de alguma forma a variável “saída”. Considerando os alunos de EaD, as colunas poderiam ser exibidas como no quadro 2:

ENTRADAS	SAÍDAS
<ul style="list-style-type: none"> • Características dos alunos, incluindo saber estudar a distância; • Experiência do professor e tutor a distância; • Entendimento dos alunos a distância por parte da equipe administrativa; • Qualidade da produção do curso; • Tecnologia escolhida para o curso; • Acessibilidade aos serviços de apoio; • Formas de avaliação; • Recurso financeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de satisfação dos alunos; • Resultados apresentados pelos alunos; • Índice de finalização do curso; • Número total de matrículas; • Avaliações da qualidade; • Reputação e rotatividade dos colaboradores.

Quadro 2: Técnica de interpretação de relações sistêmicas.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Moore e Kearsley (2011, p. 21).

Os fatores distribuídos nas colunas de “entrada” e de “saída” podem ser outros, assim como as suas inter-relações podem ser mostradas de variadas maneiras. O importante é reconhecer que as ações empregadas, seja no âmbito estrutural, organizacional ou pedagógico, têm repercussões em outros setores.

Em se tratando de EaD, inserida em contextos educacionais dantes exclusivos à modalidade presencial, tais relações se complicam.

Infelizmente a maioria das organizações educacionais tem se mostrado muito insegura a respeito da introdução de novos subsistemas organizacionais e pedagógicos voltados à educação à distância. A tendência é de agregar novas tecnologias de comunicação ao sistema existente e, então, deixar os outros subsistemas pouco alterados. Investir em tecnologia sem dar importância aos demais subsistemas é uma receita para a mediocridade, na melhor das hipóteses, e para o desastre, na pior delas (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 20).

A partir dessas considerações, entende-se a EaD como o resultado de mudanças em nossas concepções a respeito da educação. Não basta dizer que as IES fazem EaD quando apenas a incluem na universidade de maneira marginal, cenário ainda frequente no País.

Dentre os estudos que se referem a modelos de estruturação de EaD apresentados e analisados por Pedroso (2006), Ribeiro (2008), Rematal (2009) e Schuelter (2010), observa-se a impossibilidade de ser encontrado um modelo universal a ser seguido pelas instituições.

Os modelos de sistemas de EAD não apresentam formatos semelhantes. Diferentes sociedades, envolvidas com a modalidade a distância de educação, têm preocupações com o funcionamento, a qualidade e o seu gerenciamento. Tendo em vista essas dificuldades, sugerem modelos de inteligência desse fenômeno organizativo, representando a complexidade dos sistemas (PEDROSO, 2006, p. 63).

Schuelter (2010) apresenta os fatores essenciais que devem ser levados em consideração para a criação de um modelo de EaD, os quais são contemplados no quadro a seguir.

PONTO	DESCRIÇÃO
Perfil dos alunos	<p>Informações relevantes sobre os alunos:</p> <p>a) Dispersão geográfica;</p> <p>b) A que tipo de tecnologia de comunicação eles têm acesso;</p> <p>c) Faixa etária;</p> <p>d) Grau de escolaridade/patamar de conhecimento do tema;</p> <p>e) Situação motivacional;</p> <p>f) Contexto e</p> <p>g) Informações culturais.</p>
Mídia utilizada	<p>A seleção vai depender de vários fatores; pode-se considerar o acesso dos alunos e o custo como os principais. A seleção de uma mídia à qual todos os alunos não têm acesso criaria uma desigualdade que seria danosa para o desempenho dos alunos menos privilegiados. Nesse caso, é necessário nivelar pela alternativa global ou providenciar o acesso a todos antes do início do curso.</p>
Estratégia pedagógica	<p>A estratégia que será utilizada no curso deverá estar de acordo com alguma escola pedagógica, entre elas:</p> <p><u>Objetivismo</u>: aprendizado é a absorção não crítica do conhecimento.</p> <p><u>Construtivismo</u>: aprendizado é o processo de construção do conhecimento por um indivíduo.</p> <p><u>Colaborativismo</u>: aprendizado emerge através de entendimento partilhado por mais de um aluno.</p> <p><u>Cognitivismo</u>: aprendizado é o processamento e transferência de novos conhecimentos para a memória de longo tempo.</p> <p><u>Socioculturalismo</u>: aprendizado é subjetivo e individualista.</p>

Quadro 3: Pontos fundamentais na criação de modelos de EaD.

Fonte: Baseada em Rodrigues (1998 *apud* Schuelter, 2010).

Os pontos delineados no quadro 3 indicam que não basta à criação de modelos de EaD a preocupação com as questões técnicas e com a clientela à qual se destinam os cursos, mas também é essencial considerar os referenciais teóricos que subsidiarão o processo de ensino e de aprendizagem.

Mesmo com ressalvas¹⁵ às escolas pedagógicas e com a sua breve descrição, apontadas por Rodrigues (1998 *apud* SCHUELTER, 2000), é essencial reconhecer que o modelo de curso deve indicar a abordagem teórica a que se filia, o que, conseqüentemente, influenciará significativamente o desenvolvimento do curso.

¹⁵ A apresentação extremamente sintética das Escolas Pedagógicas pode induzir a erros. Por exemplo, reduzir o Socioculturalismo a um aprendizado subjetivo e individualista implica desconsiderar as bases que o sustentam, ou seja, o papel primordial dos aspectos sócio-político-culturais na educação, a ponto de provocar a conscientização e a ação, a fim de transformar a sociedade. No Brasil, seu principal expoente é Paulo Freire. Um quadro que explica melhor as concepções de educação é veiculado em Azevedo (2012).

De acordo com Ribeiro (2008), alguns modelos de EaD são mais convergentes com uma abordagem sistêmica do que outros. Por isso, destaca os de Moore e Kearsley, a proposta de Frantz e King e o de Rumble¹⁶.

O modelo de Moore e Kearsley agrega componentes comuns a vários formatos de EaD – planejamento, projeto/desenvolvimento, distribuição, interação, local físico de aprendizagem –, compondo subsistemas específicos, porém implicando, cada um deles, um conjunto de necessidades, de métodos de realização, de atividades e de avaliação. “O ponto forte desse modelo é a sistematização dos trabalhos, permitindo compor as equipes e atividades de cada uma” (RIBEIRO, 2008, p. 54).

A proposta de Frantz e King considera a sociedade um “supra sistema” do qual a educação faz parte e é direcionada pelos objetivos e resultados de setores dessa sociedade. No centro desse modelo está o processo de informação e de tecnologia como meios de comunicação digital – satélite, videoconferência, lousa digital, dentre outros. “O equipamento é uma ponte entre o emissor e o receptor, com um cenário de tecnologia instrucional que difere do modelo tradicional – unidirecional” (PEDROSO, 2006, p. 67).

Rumble sugere três modelos de EaD: EaD centrada na instituição; EaD centrada no aluno e EaD centrada na sociedade. O primeiro entende a educação de massa como em um modelo industrial de produção, em que é quase nula a comunicação entre professores e alunos; no segundo, que envolve altos custos para a manutenção de programas individualizados, o aluno é o cliente e escolhe os materiais e as formas de suporte; o terceiro modelo envolve a educação comunitária, por meio da reunião de grupos de adultos com a supervisão de um guia/educador, que identifica os problemas da comunidade, busca os recursos e organiza o processo de avaliação (RIBEIRO, 2008).

Diante de várias organizações de EaD, entende-se que o Modelo do MEC é o mais adequado ao trabalho que se realiza na Universidade Estadual de Maringá, instituição escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse modelo não foi formalizado como os demais apresentados anteriormente, mas, por estar disponível sua organização teórico/prática em forma de referenciais, é considerado, por Pedroso (2006) e Ribeiro (2008), um modelo.

¹⁶ As figuras que descrevem cada um desses modelos de EaD são apresentadas na tese de doutorado de Ribeiro(2008). Não será abordado em detalhes cada um dos modelos de EaD, por destoar dos objetivos desta tese.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior (BRASIL, 2007)¹⁷ e os parâmetros de avaliação e de credenciamento de instituições de EaD disponibilizados pelo MEC elencam os principais elementos que devem compor o planejamento e a organização de EaD para as instituições brasileiras.

Pedroso (2006) e Ribeiro (2008) compreendem esses referenciais como documentos indicadores que “[...] orientam alunos, professores, técnicos, e gestores de ensino superior a usufruir dessa forma de educação e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (RIBEIRO, 2008, p. 65).

De antemão, está explícito nos Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007) que

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p. 7).

Diante da abertura para a construção de modelos de EaD próprios a cada instituição educacional, há oito itens básicos determinados pelo MEC para a estruturação de cursos, os quais são as referências da UEM.

- 1- **Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem:** referem-se ao projeto político pedagógico construído pelas universidades, no qual se define a opção epistemológica de educação que fundamentará o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, o perfil do estudante que se deseja formar para, a partir disso, definir os processos de produção de material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação;
- 2- **Sistemas de Comunicação:** por meio das TIC, a interatividade entre professores, tutores e estudantes é facilitada, e cabe à instituição de educação superior proporcionar aos alunos um sistema de comunicação eficiente que auxilie na

¹⁷ Segundo o MEC, “Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (BRASIL, 2007).

resolução de problemas referentes ao material didático e a seus conteúdos e que propicie eficácia na orientação da aprendizagem como um todo, articulando docentes, tutores, coordenadores, alunos e colegas em um processo pedagógico de qualidade;

- 3- **Material Didático:** é indicado que a elaboração dos materiais agrupe várias mídias, integrando materiais impressos, de informática, de videoconferências e de teleconferências, dentre outros, sempre com a intenção de construir o conhecimento pela interação entre os múltiplos atores de EaD. É essencial que o material esteja de acordo com o projeto pedagógico do curso e que conduza ao desenvolvimento de habilidades e de competências específicas com vistas ao contexto socioeconômico dos estudantes. Além disso, é importante que haja avaliações e reconstruções sempre que necessário;
- 4- **Avaliação:** duas dimensões devem ser consideradas: a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional. A primeira deve ser contínua e composta de atividades a distância e presenciais. “Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto nº. 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação” (BRASIL, 2007, p. 17). A segunda prevê sistemas de avaliação permanentes da instituição para melhoria de qualidade nas condições de oferta dos cursos e do processo pedagógico;
- 5- **Equipe Multidisciplinar:** composta essencialmente por docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Os profissionais que atuarão em EaD devem compor uma equipe multidisciplinar para planejar, implementar e gerir os cursos. É importante que todos estejam em constante qualificação para garantir a qualidade dos cursos;
- 6- **Infraestrutura de Apoio:** um curso a distância precisa de uma infraestrutura material compatível com a quantidade de alunos a serem atendidos e exige recursos tecnológicos adequados à extensão de território a ser alcançado. Além disso, a estrutura física deve estar disponível tanto na sede quanto em seus polos de apoio presencial, o que requer um significativo investimento para a instituição;
- 7- **Gestão Acadêmico-Administrativa:** o sistema acadêmico deve oferecer ao estudante distante geograficamente os mesmos serviços disponíveis aos da modalidade presencial, tais como: “[...] matrícula, inscrições, requisições, acesso

às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc” (BRASIL, 2007, p. 29). A logística de um curso a distância necessita de supervisão constante para que não haja desestímulo dos alunos;

8- **Sustentabilidade Financeira:** os investimentos iniciais para a implantação de uma estrutura educacional a distância de qualidade são elevados. É preciso prever investimentos de curto e médio prazo por meio de uma planilha de custos de acordo com os seguintes elementos:

a) Investimento (de curto e médio prazo)

- produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc);
- implantação do sistema de gestão;
- equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc;
- implantação dos polos descentralizados de apoio presencial e centro de educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmico operacional nas instituições.

b) Custeio:

- equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo;
- equipe de tutores para atividades de tutoria;
- equipe multidisciplinar;
- equipe de gestão do sistema;
- recursos de comunicação;
- distribuição de material didático;
- sistema de avaliação (BRASIL, 2007, p. 31).

Diante do exposto, fica clara a complexidade do sistema EaD e o papel regulador do MEC, ao mesmo tempo em que há a liberdade de construção de projetos que atendam as especificidades locais e regionais.

De acordo com Pimentel (2010), o MEC apoia financeiramente as instituições públicas que pretendem ofertar cursos a distância, porém, em contrapartida, induz seu modelo pedagógico. Para a autora, os indícios dessa imposição podem ser assim exemplificados:

[...] visita de avaliação dos polos limitada em função do custo geral do aluno; despesas com a oferta do curso, como é o caso da equipe multidisciplinar por IES; produção e reprodução dos materiais didáticos impressos, observados o custo médio de cada livro; seleção de tutores, desde que não ultrapasse a relação de 1 tutor para cada 25 estudantes; bolsas com valores conforme legislação pertinente, etc (PIMENTEL, 2010, p. 280).

Os limitadores financeiros unidos a outros fatores, tais como a pouca ou inexistência de experiência em EaD e a falta de tempo para avaliações dos cursos, impedem que os processos pedagógicos usufruam das TIC no contexto de ensino e de aprendizagem, bem como corroboram para que os projetos de curso continuem, salvo exceções, cópias de cursos presenciais (PIMENTEL, 2010).

Tais considerações não desqualificam os modelos inovadores que se propõem a construir parâmetros de financiamento associados às realidades de cada curso e de sua clientela inserida em condições socioculturais específicas.

A partir desses parâmetros, delinea-se o modelo da UEM, que, como já foi mencionado, é a instituição escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa.

5.1 O MODELO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) é uma instituição *dual mode*, localizada ao Noroeste do estado do Paraná, que oferece cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade presencial e a distância. No que se refere à oferta de cursos a distância, integra o sistema UAB, seguindo as determinações e referências do MEC, segundo o qual seu modelo de gestão é estruturado.

Para que os padrões de qualidade sejam garantidos e também para que equipes multidisciplinares trabalhem em sinergia, a criação de um órgão específico inserido no interior de cada instituição, a fim de dar suporte à gestão dos cursos, é viável e produtora. Na UEM esse órgão recebe o nome de Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

Não se trata apenas de um espaço físico com infraestrutura tecnológica, mas também de “[...] um ponto de referência institucional que norteie e agregue os recursos de planejamento e desenvolvimento da educação a distância, com critérios claros de planejamento e gestão” (RIBEIRO, 2008, p. 3).

O NEAD é vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PEN), como disposto na Resolução n.º 003/2012-COU¹⁸, que se destaca:

¹⁸Resolução disponível em Anexo A.

Parágrafo único: para cumprir suas finalidades, o NEAD deve:

I- desenvolver ações que venham contribuir para a ampliação da oferta para acesso à educação superior;

II- possibilitar a ida da Universidade até o aluno, permitindo contornar e ultrapassar as dificuldades geográficas de espaço e de tempo a partir do uso das tecnologias aplicadas à educação;

III- proporcionar condições de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de atividades na área de educação a distância e estudos voltados para a apropriação das novas tecnologias e serviço da Educação;

IV- propiciar a interlocução entre professor, aluno e tutor;

V- prestar suporte técnico, tecnológico e pedagógico, em educação a distância aos departamentos e órgãos da Universidade, que possibilite o estabelecimento da igualdade de oportunidades.

Para que tais finalidades sejam cumpridas, é essencial a colaboração entre os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar – professores, tutores, técnicos, pesquisadores – e o respeito às normas institucionais e legais que subsidiam qualquer ação em EaD. A figura 2 mostra a estrutura organizacional do NEAD.

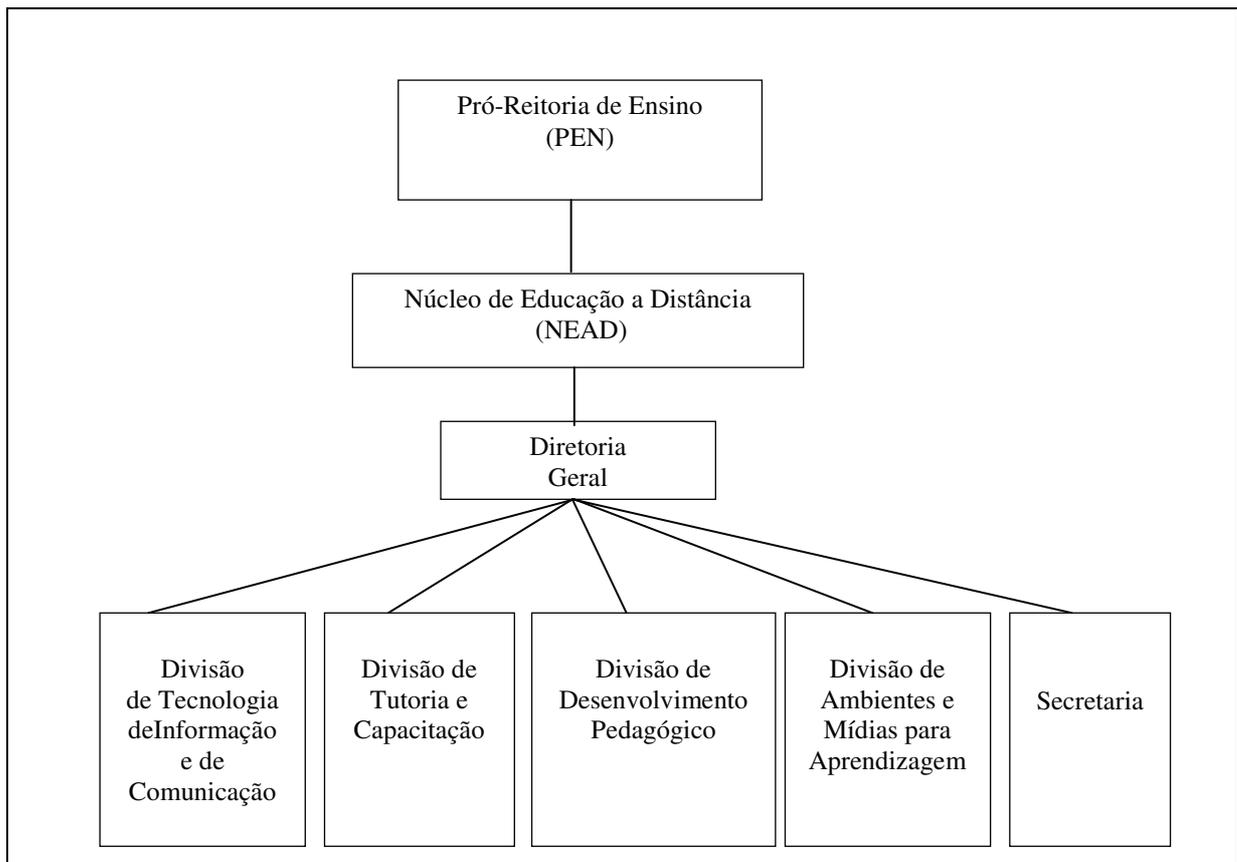


Figura 2: Estrutura organizacional do NEAD/UEM.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

Para cada setor/divisão subordinado à Diretoria Geral, como especificado na figura 2, são atribuídas as competências necessárias para garantir a infraestrutura adequada e o devido apoio ao processo de ensino e de aprendizagem.

Essas competências podem ser observadas na íntegra no texto da Resolução nº 003/2012-COU. Por hora, as principais atribuições de cada setor são sintetizadas no quadro 4.

SETOR	PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS
Diretoria Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Manter contato com a comunidade externa e interna para divulgar ações em EaD, realizar parcerias e viabilizar projetos; • Encaminhar e supervisionar os projetos em EaD nos âmbitos técnicos e financeiros; • Definir estratégias para gerenciamento e coordenação das atividades administrativas, de suportes pedagógicos e técnicas; • Viabilizar os meios para obtenção dos recursos necessários à produção dos materiais didáticos; • Articular-se com os órgãos competentes da UEM para administração acadêmica de todo o processo organizacional e pedagógico dos cursos; • Estabelecer procedimentos de avaliação juntamente com os coordenadores; • Articular as ações desenvolvidas nos polos de apoio presencial; • Coordenar os trabalhos relacionados ao processo de seleção e capacitação de tutores; • Respeitar e fazer cumprir as diretrizes e regulamentos de EaD.
Divisão de Tecnologia de Informação e de Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar os ambientes virtuais de aprendizagem; • Elaborar os recursos didático-pedagógicos; • Assessorar e avaliar a produção de materiais didáticos nas diferentes mídias; • Providenciar a aquisição e manutenção de equipamentos e materiais; • Definir, desenvolver, implementar e atualizar o site do NEAD.
Divisão de tutoria e Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> • Propor normas, planejar e realizar a seleção de tutores a distância e presenciais; • Elaborar os procedimentos de tutoria em articulação com os departamentos envolvidos nos projetos dos cursos; • Acompanhar e avaliar o sistema de tutoria; • Organizar e convocar reuniões periódicas para acompanhamento das atividades dos cursos; • Coordenar o processo de pagamento dos tutores.

(continuação...)

SETOR	PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS
Divisão de Desenvolvimento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e emitir pareceres para criação de cursos; • Supervisionar e avaliar os processos de EaD; • Coordenar a elaboração do material didático; • Acompanhar e avaliar o desempenho acadêmico dos alunos em curso; • Disponibilizar recursos e materiais pedagógicos para docentes e tutores; • Analisar os materiais e garantir o cumprimento da legislação quanto aos direitos autorais e de propriedade intelectual dos materiais utilizados.
Divisão de Ambientes e Mídias para aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Dar suporte à criação de materiais didáticos; • Desenvolver metodologias para qualidade na produção visual e diagramação dos materiais; • Responsabilizar-se pela transmissão das aulas em conferências em rede; • Capacitar professores para produção de material audiovisual.
Secretaria	<ul style="list-style-type: none"> • Secretariar e lavrar as atas de reuniões do NEAD; • Organizar e coordenar os serviços da secretaria; • Manter e responder pelos arquivos, processos e documentos relativos às atividades desenvolvidas pelo NEAD.

Quadro 4: Principais competências dos setores que compõem o NEAD/UEM.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

A presença da EaD na UEM, a estruturação do NEAD e o detalhamento das divisões e competências para gerir um sistema de educação complexo, como o da modalidade a distância, demonstram o comprometimento e o investimento da universidade em construir gradualmente seus projetos de EaD e ampliar o número de alunos, tutores, professores e técnicos que colaboram para intensificar as possibilidades de democratização da Educação Superior.

Ribeiro (2008, p. 6) assevera ser insubstituível o papel de um órgão específico para a EaD nas instituições, contudo salienta que “[...] o tempo para o desenvolvimento e implantação de um núcleo de EaD é elevado”. Segundo ele, a maioria dos gestores de universidades tem dificuldades em reconhecer o que Freeman (2003) esclarece com facilidade:

Gerir uma instituição de EAD requer uma diversidade de conhecimentos muito maior do que gerir uma escola, um liceu ou uma universidade, e, no seu todo, não será possível recrutar pessoal com estes conhecimentos. A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que ele atinja a diversidade e profundidade de conhecimentos necessários. Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EAD precisa de 2 a 5 anos até que o núcleo do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional (FREEMAN, 2003 *apud* RIBEIRO, 2008, p. 7).

O sucesso do NEAD influencia diretamente no atendimento aos estudantes, visto que os profissionais que compõem o núcleo de EaD necessitam ser capacitados para representar diversos papéis, para efetuar ações com graus diversos de complexidade e para compreender e trabalhar na superação dos desafios surgidos ao longo do tempo. Aspectos balizadores dessas tarefas são estruturados no modelo pedagógico previsto para cada curso.

No interior de um modelo sistêmico de organização da EaD, é possível construir um ou mais modelos pedagógicos.

Entende-se o conceito de modelo pedagógico para EaD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno e objeto) são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido (BEHAR, 2009, p. 24).

Um modelo pedagógico vai além da escolha de recursos tecnológicos e da organização de ambientes físicos para o atendimento aos estudantes. Comporta um determinado paradigma que dá respaldo às teorias de aprendizagem que, por sua vez, norteiam e conduzem as ações didáticas e metodológicas que darão andamento ao curso.

Ele é composto da Arquitetura Pedagógica (AP) e das Estratégias para Aplicação da AP. A AP pode ser organizada em nível macro e micro, ou seja, é possível construir arquiteturas pedagógicas mais amplas, que orientem e caracterizem um curso, como uma matriz, e podem também organizar uma disciplina ou o desenvolvimento de um projeto de estudos.

No caso desta tese, organizou-se uma AP ampla que apresenta a matriz dos elementos constitutivos de um modelo pedagógico baseado na EaD para os cursos da UEM nos quesitos: Aspectos Organizacionais, Conteúdo, Aspectos Metodológicos e Aspectos Tecnológicos (BEHAR, 2009).

Os Aspectos Organizacionais se baseiam na proposta pedagógica de cada curso, nos propósitos do processo de ensino e de aprendizagem a distância, na sistematização do tempo e do espaço, na organização social e na definição dos papéis de cada ator (professor, aluno, tutor).

O Conteúdo prevê os materiais e os recursos informáticos utilizados, *software* e outras ferramentas para a aprendizagem.

Nos Aspectos Metodológicos, são especificadas as atividades, as formas de interação e de comunicação, avaliações e a organização dos elementos que compõem a sequência didática para promover a aprendizagem.

Os Aspectos Tecnológicos requerem a definição e as formas de funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem.

As Estratégias para Aplicação das AP se referem a atos didáticos que articulam a AP à situação de aprendizagem, ou seja, “[...] correspondem a um plano que se constrói e reconstrói mediante processos didáticos permeados pelas variáveis educativas que dão o caráter multidimensional ao fenômeno” (BEHAR, 2009, p. 31).

Essas estratégias estão ligadas diretamente aos professores e aos seus planos para viabilizar sua prática pedagógica nos cursos e nas turmas em que trabalhará.

Para melhor visualização, as relações estabelecidas entre os vários elementos que compõem um modelo pedagógico em EaD são sintetizadas na figura 3.

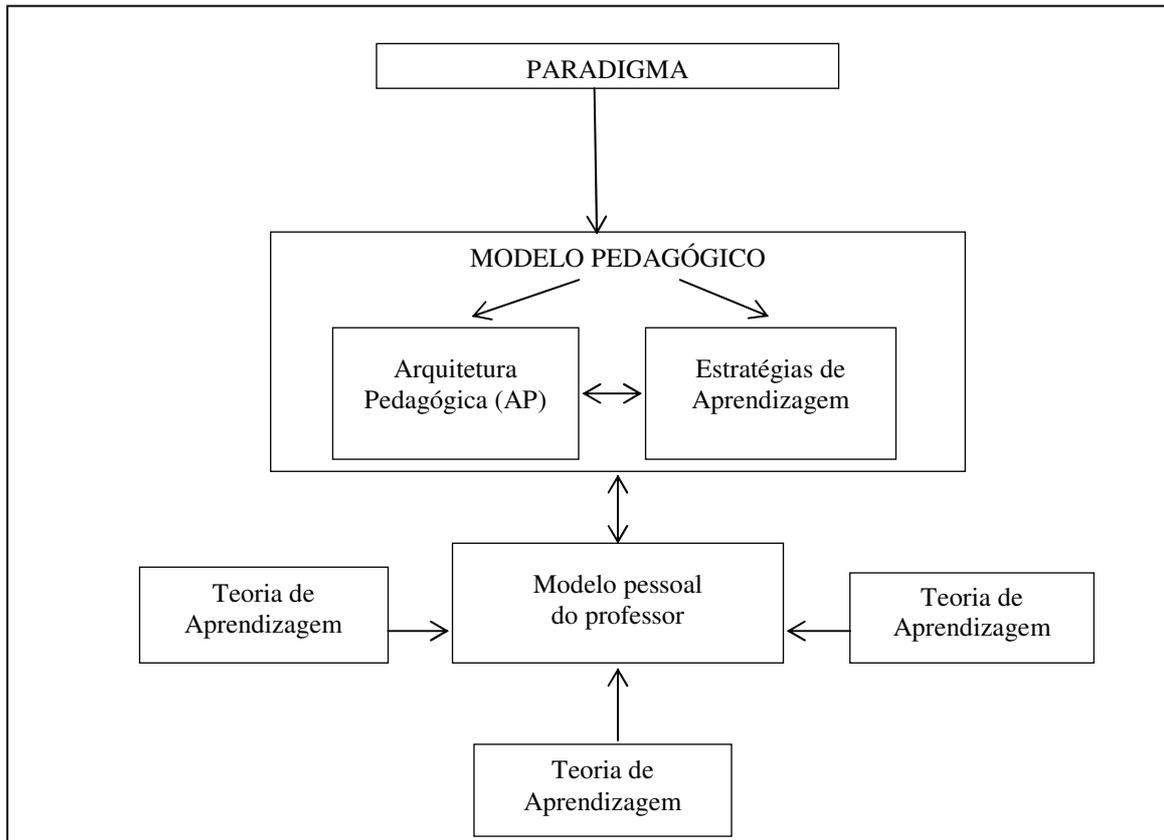


Figura 3: Relações estabelecidas entre os elementos que compõem um modelo pedagógico em EaD.
Fonte: Organizada pela autora (2014).

Em uma configuração de base sistêmica, o modelo pedagógico da instituição pode ser constantemente aperfeiçoado, considerando as trocas de experiências desenvolvidas entre professor, alunos e tutores no cotidiano educativo, ao mesmo tempo em que o professor pode ser influenciado por uma ou mais teorias de aprendizagem que o conduz(em) a realizar modificações em suas estratégias de ensino. Dessa forma, não há um modelo estático, único, universal e imutável.

Os fundamentos que permitem compor a matriz estruturante da AP da UEM encontram-se na Resolução n.º 119/2005-CEP¹⁹, que aprova as normas para funcionamento de cursos de graduação a distância nesta instituição e, principalmente, no Projeto Pedagógico dos cursos.

A seguir, os cursos de Física e de Pedagogia serão apresentados juntamente com suas AP.

¹⁹Disponível em Anexo B.

5.1.1 O Curso de licenciatura em Física da UEM

O curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância iniciou suas atividades em 2008, por meio de concurso vestibular. Foram oferecidas 150 vagas, distribuídas entre os municípios paranaenses de Assaí, Bela Vista do Paraíso, Goioerê, Jacarezinho e Umuarama. O segundo vestibular foi realizado em 2010, com aumento do número de vagas para 210, incluindo a participação de mais um município, Cidade Gaúcha – PR, e, em 2013, 300 vagas foram ofertadas entre esses seis municípios.

A Resolução n.º 006/2009-COU²⁰ respalda legalmente a criação do curso, aprova o Projeto Pedagógico, as normas para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e orienta a prática do Estágio Supervisionado. O Projeto Pedagógico delinea o histórico do curso, o perfil do profissional a ser formado, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas, bem como apresenta as disciplinas que serão ofertadas em séries, seguidas de suas ementas²¹.

Consta no Projeto Pedagógico que a iniciativa partiu da união dos esforços e das experiências entre os professores e demais atores vinculados ao Departamento de Física da UEM (DFI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), na intenção de desenvolver um curso de qualidade. Para tanto, houve a formação de equipes de profissionais multidisciplinares das áreas de Física, Matemática, Química e Educação, capacitações e a produção de materiais específicos para a modalidade a distância.

Atualmente a UEM conta com um quadro significativo de profissionais para compor, desenvolver e acompanhar o curso, constituindo-se grupos com características próprias e unidos em torno de objetivos comuns, assistidos pelo NEAD.

A partir desses referenciais e de acordo com os elementos constituintes de uma matriz para AP, desenha-se o modelo pedagógico do curso de Licenciatura em Física.

²⁰ Disponível em Anexo C.

²¹ Os documentos podem ser acessados por meio da página: <<http://www.ead.uem.br>>.

ARQUITETURA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FÍSICA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEM	
ASPECTOS ORGANIZACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Curso vinculado ao Departamento de Física – DFI; • Semipresencial, limitado a 20% da carga horária total do curso para atividades presenciais; • Habilitação: licenciatura, com habilitação específica em Físico-Educador; • Tempo do curso: de 4 a 8 anos; • Público Alvo: professores do Ensino Médio sem habilitação específica e demais interessados; • Espaços de Aprendizagem: salas de aula, AVA – <i>Moodle</i>, laboratórios e bibliotecas na instituição sede e polos de apoio presencial; • Profissional a ser formado para atuar no magistério (Ensino Médio e formação pedagógica do profissional docente), na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não formal, como Físico-Educador em instâncias sociais diversificadas e no desenvolvimento de recursos para educação científica tais como: vídeos, <i>softwares</i> e outras mídias.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura Curricular igual à do curso de modalidade presencial, incluída a disciplina de Introdução à Educação a Distância; • Material didático disponível em formato de livro impresso e virtual no <i>Moodle</i>.
ASPECTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências didáticas diversificadas de acordo com o modelo pessoal do professor e disponibilizadas no <i>Moodle</i> em forma de Guia Didático; • Comunicação: Síncrona (<i>chat</i>, webconferência e encontros presenciais) e Assíncrona (fóruns, e-mail, videoaulas); • Estágio Supervisionado obrigatório, realizado presencialmente com a supervisão do tutor presencial do polo de apoio; • Avaliação. No mínimo duas avaliações periódicas. A realizada presencialmente tem peso 2 e a distância, peso 1.
ASPECTOS TECNOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • AVA – Plataforma <i>Moodle</i>; • videoaulas; • webconferência.

Quadro 5: Modelo pedagógico do Curso de Física.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

Observa-se que a AP do curso de Física é o norte para que os professores se enquadrem no perfil de EaD proposto pela UEM ao mesmo tempo em que deixa um espaço de respeito às características pessoais de cada docente, que possui a liberdade de compor as estratégias de desenvolvimento de sua disciplina.

As mesmas condições são observadas no modelo de curso de Pedagogia, abordado em seguida.

5.1.2 O Curso de Pedagogia da UEM

Para atender à LDB, que dispõe sobre a prioridade e a obrigatoriedade de qualificar os professores em exercício do magistério que não possuíam nível superior para atuar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, um grupo de professores da UEM iniciou em 1998 as discussões para a criação de um curso de licenciatura na modalidade a distância.

No ano de 2000, em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a UEM criou seu primeiro curso de graduação a distância. Em 2004, os professores que atuaram nesse curso constituíram uma comissão para elaborar um novo projeto pedagógico o qual fundamentou o curso denominado “Normal Superior: Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Esse projeto seguiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e os Referenciais de Qualidade da Secretaria de Educação a Distância do MEC. A partir de então se encaminharam os procedimentos legais de credenciamento e de autorização da UEM para a oferta do curso de licenciatura e, em 2004, deu-se início ao curso Normal Superior, com 1500 vagas iniciais distribuídas entre os polos paranaenses de Cidade Gaúcha, Goioerê e Diamante do Norte.

O processo de criação do curso de Pedagogia EaD se beneficiou desse histórico, das discussões e dos procedimentos desenvolvidos nesse percurso e foi regulamentado pela Resolução n.º 007/2009-COU²².

O curso de Pedagogia na modalidade a distância selecionou seus primeiros estudantes por meio de vestibular realizado em 2008, para o qual foram oferecidas 550 vagas distribuídas para os municípios de Assaí, Bela Vista do Paraíso, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Goioerê, Itambé, Jacarezinho, Nova Santa Rosa, Sarandi e Umuarama, todos do estado do Paraná.

No ano de 2009 houve um outro vestibular com 150 vagas oferecidas aos polos de Astorga, Cruzeiro do Oeste e Nova Londrina, totalizando 700 vagas.

Em 2013, 850 vagas foram ofertadas e distribuídas aos polos anteriormente citados, incluindo-se os municípios de Ubitatã e de Paranavaí.

Em seu Projeto Pedagógico, a escola é vista como um espaço democrático, acolhedor de diferentes grupos étnicos e culturas, o qual deixa de ser um espaço exclusivo para crianças

²²Resolução em Anexo D.

e jovens e passa a ser usufruído por adultos de variados níveis de instrução. Nesse contexto, os documentos que fundamentam esse curso apontam a necessidade da formação do profissional pedagogo atento às mudanças da sociedade e capacitado para lidar com alunos de diferentes culturas e idades, além de indicar a presença da educação para além dos muros escolares, possibilitando ao pedagogo atuar em empresas, hospitais, organizações não governamentais (ONG) e em outros espaços que requerem ações de um profissional com amplo conhecimento de sua área.

Tais fundamentos são considerados para a construção de sua AP, como visualizada no quadro 6.

ARQUITETURA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEM	
ASPECTOS ORGANIZACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Lotado no Departamento de Fundamentos da Educação (DFE); • Semipresencial, limitado a 20% da carga horária total do curso para atividades presenciais; • Habilitação: Licenciatura; • Tempo do curso: de 4 a 8 anos; • Público Alvo: interessados e professores que atuam no magistério sem o grau superior; • Espaços de Aprendizagem: salas de aula, AVA – <i>Moodle</i>, laboratórios de informática e bibliotecas na instituição sede e polos de apoio presencial; • Profissional a ser formado para atuar no magistério (Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e formação pedagógica do profissional docente) e na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não formal.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura Curricular diferenciada da modalidade presencial; • Material didático disponível em formato de livro impresso e virtual no <i>Moodle</i>.
ASPECTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências didáticas diversificadas de acordo com o modelo pessoal do professor e disponibilizadas no <i>Moodle</i> em forma de Guia Didático; • Comunicação: Síncrona (<i>chat</i>, webconferência e encontros presenciais) e Assíncrona (fóruns, e-mail, videoaulas); • Estágio Supervisionado obrigatório, realizado presencialmente com a supervisão do tutor presencial do polo de apoio; • Avaliação. No mínimo duas avaliações periódicas. A realizada presencialmente tem peso 2 e a distância, peso 1.
ASPECTOS TECNOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • AVA – Plataforma <i>Moodle</i>; • videoaulas; • webconferência.

Quadro 6: Modelo pedagógico do Curso de Pedagogia.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

O detalhamento da AP será abordado nas próximas seções, juntamente com os discursos dos acadêmicos participantes desta pesquisa, os quais emitem suas opiniões referentes aos Aspectos Metodológicos, Tecnológicos e à atuação de professores e de tutores presenciais e a distância.

6 O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Diante das mudanças sociais, econômicas, culturais e educacionais promovidas pelas tecnologias ao longo da história da humanidade e, especialmente, dos impactos que o desenvolvimento das TIC causaram na reconfiguração do processo de ensino e de aprendizagem em EaD, os papéis dos atores envolvidos nesse contexto foram revistos e, em certos casos, transformados, por exemplo, o papel do estudante.

Na literatura que versa a respeito da EaD, em sua grande maioria, ressalta-se o aluno como protagonista do processo educacional, antes regido quase que exclusivamente pelos professores. Contudo essa posição central ainda está mais presente nos discursos do que nas práticas pedagógicas; indício disso é o pouco conhecimento que as teorias e as práticas educacionais têm do aluno adulto (BELLONI, 2006).

Seja ele denominado de “aluno universal” (MAIA; MATTAR 2007), de “aluno aprendiz” (TAROUCO; MORO; ESTABEL 2003), de “aprendiz virtual” (MAIA; MATTAR 2007), de “novo aprendiz” (GUIMARÃES, 2012) ou de outras formas, o fato é que, para esta pesquisa, compreende-se o estudante como o indivíduo que passa a fazer parte de uma comunidade educacional diferenciada e que a opção pela modalidade a distância com aporte tecnológico virtual requer dele alguns pré-requisitos.

Tais requisitos dizem respeito às competências e às habilidades no trato com as novas ferramentas que dão suporte à sua aprendizagem, bem como à adequação de sua organização pessoal, de sua motivação e de seus objetivos e às exigências do curso escolhido.

Vale lembrar que, no contexto atual, ainda são muito presentes as marcas da escolarização vivenciada por décadas, ao mesmo tempo em que dinâmicas inovadoras baseadas nas TIC são introduzidas na educação, a ponto de Gouvêa e Oliveira (2006, p. 107) afirmarem que

A subjetividade construída durante séculos de sistema educativo presencial, na qual o professor encontrava-se no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar, (ou mesmo acreditava-se que possuía tal poder de controle) passa a ser solapado pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta.

Saraiva *et al.* (2006, p. 485), ao marcarem a aprendizagem do aluno adulto envolta em tensões, ressalta que à sociedade cabe a

[...] instalação de um novo paradigma, qual seja o de uma formação permanente, com a dissolução dos espaços fechados distintos da escola e do meio profissional, criando-se a figura híbrida do trabalhador-estudante, professor-aluno e pela agora ininterrupta exigência de aprendizado das infinitas possibilidades da própria tecnologia.

Tais considerações, ao confirmarem a necessidade de transformações nas concepções e nas organizações educacionais, bem como na aprendizagem contínua para lidar com as tecnologias presentes no cotidiano, acrescentam à EaD novas demandas.

Ao pontuar o “novo aprendente”, Guimarães (2012) associa o aumento de matrículas na Educação Superior à elevação do poder aquisitivo de uma grande parcela da população, dantes empobrecida e que, por meio de fatores econômicos e políticos, passa a sair de uma situação desfavorável para outra, com o apoio da educação. Assim, “[...] há marcadamente um novo perfil socioeconômico dos estudantes brasileiros, que aprendem de maneira diferente e desafiam o elitismo que sempre marcou a educação superior” (GUIMARÃES, 2012, p. 126).

O autor relaciona várias características que compõem o perfil desse novo aluno, dentre as quais se destacam:

- a matrícula tardia na Educação Superior;
- a dedicação parcial ou integral ao trabalho, impedindo que o aluno se dedique exclusivamente aos estudos, concentrando-os no período noturno;
- a independência financeira ou a participação expressiva na renda familiar da grande maioria dos estudantes;
- o compromisso com esposos/esposas, filhos/filhas e parentes;
- os conhecimentos desenvolvidos durante a educação básica são diferenciados daqueles dos universitários tradicionais;
- o perfil de jovens adultos, adultos ou mais velhos;

- os objetivos claros desses estudantes, que possuem melhores salários ou mudança de profissão (GUIMARÃES, 2012).

Outros autores também descrevem os estudantes da EaD como adultos, geralmente com a idade entre 25 e 50 anos, trabalhadores, que buscam uma aprendizagem mais orientada para a prática, possuem ricas experiências de vida e de trabalho, apreciam ter o controle sobre seus atos e entendem a EaD como uma rica possibilidade de estudos, não oportunizada a eles quando mais jovens (PETERS, 2006; DIAS, 2010; MOORE, KEARSLEY, 2011).

Moore e Kearsley (2011) acrescentam a esse rol de características os fatores subjetivos, dentre os quais se destaca a ansiedade, que atinge um grande número de estudantes. A inexperiência com a modalidade a distância e o receio em não atender às expectativas pessoais e às do curso podem colaborar para desistências. O nível dessa ansiedade é bastante elevado, principalmente no início do curso e, especialmente, na primeira avaliação e/ou na participação nas atividades.

Até que essa ansiedade seja eliminada, ao assumir de modo bem sucedido o risco envolvido na entrega da tarefa, os alunos podem não gostar do curso e, na realidade, podem não desempenhar de acordo com suas melhores qualidades por causa de seu nervosismo. À medida que se costumam com o sistema e conseguem logo de início um *feedback* positivo, a confiança cresce e a ansiedade passa a ficar sob controle (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 176).

Diante de situações que movimentam variadas emoções, torna-se importante a atenção individual, paciente e constante dos tutores, acompanhando os estudantes no decorrer de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Há de se considerar também outros perfis quando se pensa no estudante usuário de tecnologias. Silva (2012) traz um quadro importante que sintetiza os comportamentos dos nativos e dos imigrantes digitais²³:

²³Guimarães (2012) explica que o termo “nativo digital” se refere aos indivíduos que nasceram e cresceram em um contexto tecnológico e que o termo “imigrantes digitais” se refere àqueles que não conheceram as possibilidades digitais logo na infância e que precisam se adaptar a um novo contexto.

NATIVOS DIGITAIS	IMIGRANTES DIGITAIS
Nascidos após 1980.	Nascidos até 1980.
Possuem conhecimento tecnológico.	Estão aprendendo a lidar com a tecnologia.
O que está na rede possui credibilidade.	O que está impresso tem credibilidade.
São multitarefas, fazem várias coisas ao mesmo tempo.	Fazem uma coisa de cada vez – são lineares e sequenciais.
O mundo do conhecimento é público.	O mundo do conhecimento é particular.
Ajudam-se mutuamente por meio das redes sociais e continuam se encontrando na rede.	Não possuem tanta liberdade nos acessos e preferem se conhecer pessoalmente para depois acessar na rede.
Desconfiam das autoridades.	Acreditam nas autoridades.
Demandam transparência.	Aceitam a não transparência.
Subvertem a hierarquia.	Submetem-se às hierarquias normais.
Preferem aparelhos com múltiplas funcionalidades.	Perdem-se nesses tipos de aparelhos e preferem aquele com apenas uma funcionalidade.

Quadro 7: Características dos nativos digitais e dos imigrantes digitais.

Fonte: (SILVA, 2012, p. 34).

Os comportamentos diferenciados entre os nativos e os imigrantes digitais confirmam o impacto causado pelas TIC na cognição humana, alterando substancialmente a forma como eles aprendem. Um paradoxo se apresenta quando um nativo digital não consegue romper com o papel passivo do aluno tradicional.

De acordo com Tarouco, Moro e Estabel (2003), os estudantes que usufruem das relações que as tecnologias proporcionam aprendem a navegar rapidamente, trabalham em grupo e não encontram dificuldades em produzir materiais audiovisuais. “Por outro lado, o aluno tem dificuldade em mudar aquele papel passivo de executor de tarefas, de desenvolvedor de informações” (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003, p. 37).

Essa condição afetará substancialmente a prerrogativa de que o estudante de EaD deva ser autônomo.

O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda uma exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais (BELLONI, 2006, p. 41).

Maia e Mattar (2007) acrescentam à problemática do estudante autônomo da modalidade a distância a sua distinção em relação aos alunos presenciais, em um cenário em que “[...] a alteração da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, o estudo passou a ser auto-administrado e automonitorado por um aprendiz autônomo” (MAIA; MATTAR 2007, p. 85). As autoras ainda destacam outros “auto” que acompanham as exigências ao estudante da EaD, dentre os quais, a aprendizagem autorregulada, autoplanejada, autoorganizada.

Para Saraiva *et al.* (2006), a vinculação do aluno à aprendizagem autônoma deve ser compreendida como uma “posição em construção”, da qual emanam as peculiaridades das populações, os objetivos de cada curso e a superação das dificuldades de um processo educativo tecnológico.

As condições ideais e o perfil de um aluno virtual de sucesso são apresentados por Maia e Mattar (2006, p. 85):

O aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; ter a mente aberta e compartilhar detalhes sobre sua vida, seu trabalho e outras experiências educacionais; não pode se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; deve desejar dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não ver o curso como ‘a maneira mais leve e fácil’ de obter créditos ou um diploma; os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente; a capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso.

Sabe-se que as condições sociais, econômicas, culturais e educacionais brasileiras impedem ou pouco oferecem para que o “aluno virtual de sucesso” seja uma realidade. Contudo, a ideia de que esse estudante é ainda embrionário e de que refletir acerca do caminho de possibilidades e de limitações, que a utilização das tecnologias na educação apontam, permite considerar esse perfil ideal como prerrogativas às discussões sobre a temática, com o cuidado de não ser uma receita a seguir ou um mecanismo de exclusão de alunos de EaD.

Para esta pesquisa, adotou-se como premissa a ideia de que o perfil do estudante de EaD está em construção, portanto entende-se a descrição do “perfil do aluno virtual de sucesso” apresentado por Maia (2006) como condições de vir a ser, e não como características prontas as quais os estudantes apenas põem em prática durante o curso que escolheram. Isso

significa pontuar que não cabe somente ao acadêmico buscar atender a pré-requisitos, mas, primordialmente, cabe à gestão e à estruturação dos cursos promoverem tais conquistas.

Nas seções seguintes, o olhar será dirigido para os estudantes de licenciaturas de Pedagogia e de Física da UEM. Ouvi-los para analisar o que pensam e sentem a respeito da EaD e seu caminhar durante um curso torna-se fundamental para a compreensão de como seus perfis estão se desenvolvendo.

7 A PESQUISA EM CAMPO

Para cumprir com os objetivos desta tese, a pesquisa de campo ofereceu as condições necessárias à coleta de dados, ao mesmo tempo em que aproximou a pesquisadora da realidade dos cursos por meio do contato direto com os estudantes.

A troca de mensagens via e-mails, as conversas com os coordenadores, as intermediações dos tutores presenciais e as visitas aos polos proporcionaram momentos valiosos de observações e de diálogos, o que facilitou a organização dos encontros para a entrevista com os alunos.

Em um desses momentos, a autora desta tese foi informada da desistência de dois alunos do curso de Física, um deles do polo de Jacarezinho, e outro, do polo de Umuarama. Segundo e-mail e conversa pessoal com os tutores presenciais dos respectivos polos, os alunos informaram-lhes sobre a desistência e depois disso não responderam mais às tentativas de contato, tanto do tutor como da pesquisadora, que a eles encaminhou várias mensagens pedindo colaboração.

Houve ainda a tentativa de contato com dois alunos do polo de Assaí, que não responderam às mensagens enviadas pela pesquisadora e não foram localizados pelo tutor presencial, o que reduziu o número inicial de participantes de quinze para treze estudantes. Assim, em função do número de alunos do curso de Física, a quantidade de participantes do curso de Pedagogia também foi reduzida a treze.

Idas e vindas aos polos de apoio presencial foram realizadas de acordo com a disponibilidade de dia e horário dos acadêmicos. A maioria preferiu aliar a entrevista a uma atividade que tinha a realizar no polo, fazendo que o tempo da entrevista fosse administrado de acordo com os interesses pessoais de cada um. Esse fato pode ter comprometido, em parte, as informações prestadas, a tal ponto de uns serem mais breves e outros mais abrangentes em seus discursos. Apenas uma estudante marcou a entrevista em sua residência, depois de ter perdido o ônibus que a conduziria ao polo presencial.

Todos os estudantes e tutores que participaram do processo de coleta de dados demonstraram simpatia, respeito e disponibilidade para a pesquisa.

Dos cuidados exigidos à proponente desta tese, a atenção voltou-se para as recomendações de Lüdke e André (1986, p. 35):

[...] ao lado do respeito pela cultura do entrevistado e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

No decorrer dos depoimentos, observaram-se algumas limitações, previstas por Gil (1999), entre as quais se destacam:

- “A inadequada compreensão do significado das perguntas” (GIL, 1999, p. 118), o que exigiu da pesquisadora o detalhamento do que era pedido ou a diferenciação entre alguns termos. Por exemplo, dois estudantes confundiram webconferência e videoaula. Outra aluna pediu para diferenciar a função de tutor presencial e tutor a distância;
- “Inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos” (GIL, 1999, p. 118). Em dois casos, os estudantes ficaram trêmulos e agitados – um ao ver um gravador e outra por estar preocupada com os filhos. Houve também hesitações no momento de responder à questão por falta de vocabulário gerando expressões como: “não sei muito bem como explicar”.

Tais situações exigiram, da pesquisadora, paciência, conversas informais para relaxar, gravações de frases aleatórias para que o entrevistado ouvisse e tentasse amenizar o constrangimento pelo uso do gravador.

Nesse processo ficou garantido o anonimato dos participantes, identificados nas gravações e nas transcrições por letras e números, como: F1 para o primeiro aluno de Física a ser entrevistado, F2 para o segundo, P1 para o primeiro entrevistado do curso de Pedagogia, e assim sucessivamente.

Todos os estudantes receberam uma cópia e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁴ depois de lerem e de esclarecerem as dúvidas referentes aos propósitos da pesquisa.

A seguir, apresentam-se os dados coletados via questionário impresso e, na seção 8, analisam-se os discursos emitidos nas entrevistas.

7.1 OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Para atender aos propósitos desta pesquisa, foi necessário entrar em contato com os alunos que possuíam o maior tempo de curso, ou seja, os que foram aprovados no primeiro vestibular ofertado para a modalidade a distância, em 2008.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2012 com um total de 13 alunos, boa parte deles candidatos à formatura neste mesmo ano. Antes da gravação do depoimento, eles responderam ao questionário impresso do qual se extraíram as informações apresentadas no quadro 8.

²⁴Disponível em Apêndice D.

Estudante	Sexo	Faixa Etária	Possui graduação presencial	Como conheceu a EaD	Polo presencial a que pertence
F1	Feminino	30 – 39	Ciências Biológicas	Cursou pós-graduação a distância	Bela Vista do Paraíso
F2	Masculino	30 – 39	Não	Não conhecia	Bela Vista do Paraíso
F3	Feminino	20 – 29	Matemática	Viu propaganda	Umuarama
F4	Feminino	40 – 49	Matemática	Viu propaganda	Umuarama
F5	Masculino	50 ou mais	Não	Viu propaganda	Umuarama
F6	Feminino	30 – 39	Licenciatura Plena em Ciências	Não conhecia	Goioerê
F7	Feminino	30 – 39	Licenciatura Plena em Ciências	Viu propaganda	Goioerê
F8	Masculino	20 – 29	Licenciatura Plena em Ciências	Cursou pós-graduação a distância	Goioerê
F9	Feminino	20 – 29	Licenciatura Plena em Ciências	Ouviu falar	Goioerê
F10	Feminino	20 – 29	Licenciatura Plena em Ciências	Cursou pós-graduação a distância	Goioerê
F11	Feminino	20 – 29	Não	Não conhecia	Bela Vista do Paraíso
F12	Feminino	20 – 29	Licenciatura Plena em Ciências	Viu propaganda	Goioerê/mudou para Umuarama
F13	Feminino	30 – 39	Química industrial	Viu propaganda	Goioerê

Quadro 8: Primeiros dados dos estudantes de Física participantes da pesquisa.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

O quadro 8 demonstra uma diferença elevada entre alunos e alunas, com predomínio do público feminino (10) sobre o masculino (3). Isso não trará questões relevantes para esta tese, mas aponta para a possibilidade de se considerar as pesquisas referentes à prevalência de mulheres nos cursos de licenciatura e o número crescente do público feminino na Educação Superior.

Atentar para a faixa etária dos pesquisados, ilustrada no gráfico 1, em que seis se enquadram entre 20 – 29 anos e cinco entre 30 – 39 anos, reforça as possibilidades de haver menos discursos desfavoráveis ao uso das tecnologias como mediadoras da aprendizagem, quando se trata de um público com a média de trinta anos de idade.

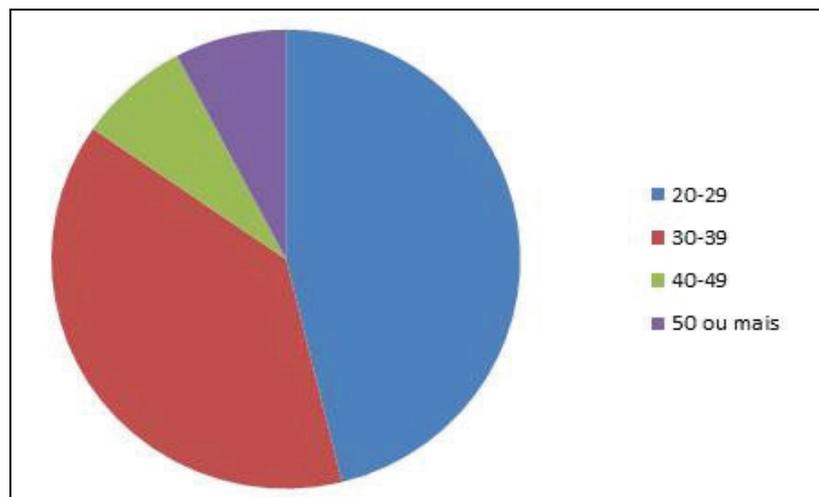


Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes de Física.
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Segundo estudos apresentados na seção 6, a maioria dos acadêmicos de Física entrevistados se enquadra como “nativos digitais”, ou seja, possuem maior habilidade no uso das tecnologias por terem nascido em um contexto social permeado por elas.

Outro dado importante e que merece maior aprofundamento em outras pesquisas é como os estudantes conheceram a EaD. Observando o quadro 8 e o gráfico 2, dos treze acadêmicos, seis citaram as propagandas, um ouviu falar a respeito dessa modalidade, três já haviam tido experiência anterior em pós-graduação e três a desconheciam totalmente.

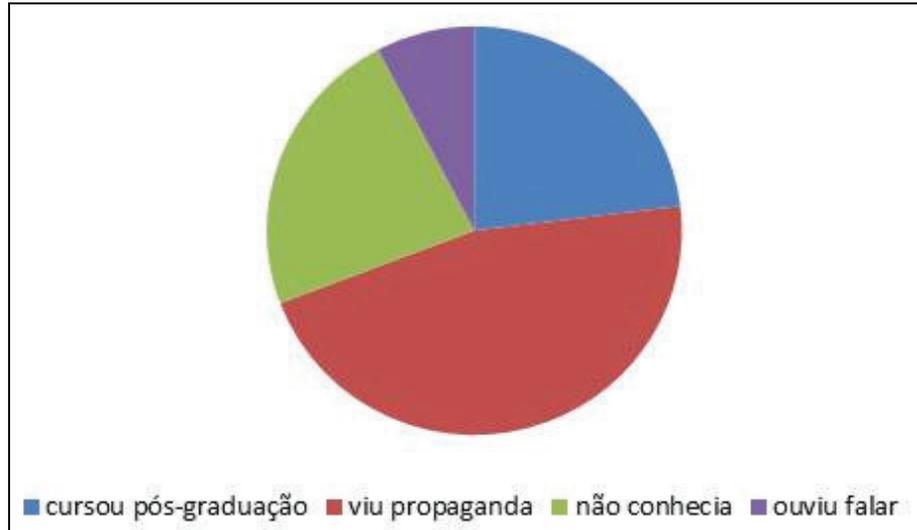


Gráfico 2: Como os estudantes de Física conheceram a EaD

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Os meios de comunicação de massa oferecem cursos de graduação a distância através de propagandas nas mais variadas mídias – televisão, jornal, outdoor, panfletos etc – o que traz para a reflexão o contexto econômico, social e cultural em que a lógica do mercado pode ganhar mais destaque do que a promoção humana por meio da educação (PRETTO; PICANÇO, 2009).

Pretto e Picanço (2009, p. 35) refletem acerca da educação pautada na ideia de “cidadão – consumidor, aluno – cliente”, em oposição a “considerar o cidadão como sujeito de produção de conhecimento e cultura”, inserido no contexto das TIC e no universo da publicidade.

De um lado há a EaD de massa, com cursos rápidos, muitas vezes com professores de baixa produtividade acadêmica, número desproporcional de alunos para tutores, dentre outros aspectos. Do outro lado, há instituições comprometidas com cursos bem estruturados, quadro de profissionais constantemente atualizados, com projetos que integram comunidade e universidade, dentre outros elementos que podem fazer a diferença no discurso e nas ações para a educação de qualidade. “Isso demanda, portanto, considerar que essas opções vêm sendo feitas historicamente, fundamentadas em valores e interesses” (PRETTO; PICANÇO, 2007, p. 36).

Vale lembrar que há divulgação da EaD atrelada à lógica de mercado, bem como daquela que se apresenta para a comunidade como uma modalidade de educação em crescimento no Brasil²⁵.

Ao observar o quadro 7, identificam-se dez estudantes que já possuíam graduação presencial, dos quais sete em Licenciatura em Ciências, dois em Matemática e um em Química. São dados interessantes a serem confrontados com as habilidades exigidas em EaD, tais como: autonomia e organização dos estudos, gerenciamento do tempo, hábito de leitura, comunicação professor e aluno, dentre outros, específicos para licenciados, como metodologia de ensino e de aprendizagem, uso do material didático, participação.

Inferre-se que ter experiência de estudos anteriores interfere positiva e negativamente no processo de aprendizagem a distância. No primeiro caso, facilita a rotina de estudos, o contato com a linguagem científica própria de cursos universitários, diminui a distância comunicacional e as dificuldades de leitura e de interpretação de textos com termos menos coloquiais. No segundo caso, a influência negativa está nos “vícios” criados no modelo presencial, os quais podem comprometer a autonomia do estudante ao depender do professor para reger seus estudos, de amarrar a aprendizagem a uma estrutura física de sala de aula, dentre outros aspectos.

Os dados também mostram que o polo de Goioerê concentra o maior número de acadêmicos, todos graduados na modalidade presencial em Licenciatura Plena em Ciências. Isso facilita a formação de amizades e de grupos de estudos, importante para incentivar a interação entre os colegas, o apoio e a troca de informações entre eles. Essa proximidade será mencionada por todos os acadêmicos como essencial na superação das dificuldades do curso.

7.2 OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Em função do grande número de acadêmicos de Pedagogia, foi possível concentrar as entrevistas em treze estudantes formandos no ano de 2012, respeitando-se a disponibilidade de tempo de cada um em conceder os depoimentos em seus polos de apoio presencial, local

²⁵ Exemplo da divulgação da EaD pode ser visto nos endereços: <<http://g1.globo.com/platb/jnespecial/category/serie-ensino-a-distancia/>> e <<http://educacao.uol.com.br/temas/ead---ensino-a-distancia/>>.

preferido por eles. Antes da gravação dos depoimentos, os participantes preencheram o questionário impresso. Esses dados são organizados no quadro 9.

Estudante	Sexo	Faixa Etária	Possui graduação presencial	Como conheceu a EaD	Polo presencial a que pertence
P1	Masculino	50 ou mais	Não	Ouviu falar	Assaí
P2	Masculino	20 – 29	Gestão de Negócios de Pequeno e Médio Porte	Não conhecia	Assaí
P3	Masculino	50 ou mais	Não	Ouviu falar	Assaí
P4	Feminino	30 – 39	Não	Não conhecia	Assaí
P5	Feminino	20 – 29	Tecnologia Desenvolvimento de Sistema	Não conhecia	Bela Vista do Paraíso
P6	Feminino	20 – 29	Não	Viu propaganda	Bela Vista do Paraíso
P7	Feminino	40 – 49	Não	Ouviu falar	Goioerê
P8	Feminino	20 – 29	Não	Ouviu falar	Goioerê
P9	Feminino	40 – 49	Não	Ouviu falar	Goioerê
P10	Feminino	30 – 39	Não	Ouviu falar	Goioerê
P11	Feminino	40 – 49	Não	Viu propaganda	Goioerê
P12	Feminino	30 – 39	Não	Não conhecia	Goioerê
P13	Feminino	30 – 39	Psicologia	Viu propaganda	Bela Vista do Paraíso

Quadro 9: Primeiros dados dos estudantes de Pedagogia participantes da pesquisa.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

Os dados apresentados no quadro 9 indicam o maior número de mulheres (10) do que de homens (3) no curso e a heterogeneidade de idades indicadas nas faixas etárias. Dois

estudantes estão acima dos 50 anos, três estão entre 40 – 49 anos, quatro na casa dos 30 – 39 anos e mais quatro entre 20 – 29 anos de idade, como ilustrado no gráfico 3.

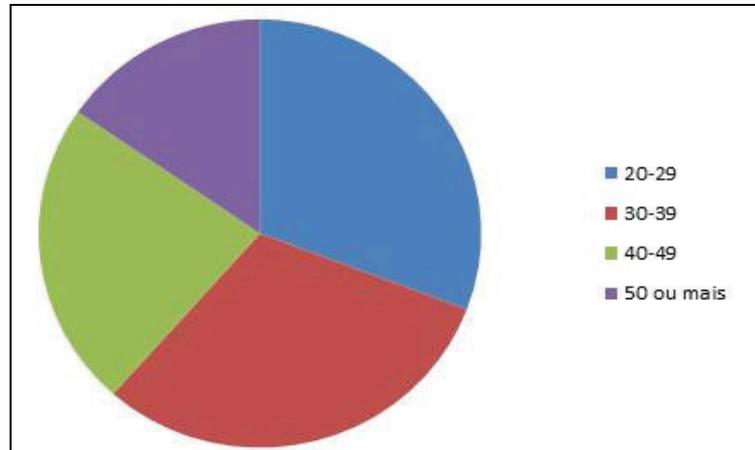


Gráfico 3: Faixa etária dos estudantes de Pedagogia.
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

É válido considerar a maior ou menor influência do fator idade como interferência no sucesso ou desestímulo ao curso na modalidade à distância, bem como a presença mais intensa de resistências a modelos inovadores de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, os “nativos digitais” comportam quatro acadêmicos de Pedagogia, enquanto cinco deles podem ser incluídos como “imigrantes digitais”. Ou seja, dos pesquisados, há um número significativo que pode esbarrar nas dificuldades de uso da tecnologia, considerando não terem nascido em um contexto social e econômico tão marcado pelo uso de recursos digitais. Tal constatação não significa considerar que aqueles com a inicial inabilidade em lidar com tecnologias sejam alvo direto do fracasso escolar.

Para ilustrar o crescente aumento do público com mais de trinta anos de idade na Educação Superior, a reportagem de Czelusniak (2013), intitulada “Nunca é tarde para obter um diploma”, veiculada pelo Jornal Gazeta do Povo²⁶, salienta que

²⁶ Esse jornal, de ampla circulação no estado do Paraná, possui sua versão impressa e *online* e foi escolhido como um dos meios de comunicação que veiculou informações importantes relacionadas à Educação Superior no Brasil e no Paraná, o que nos levou a trazê-lo como exemplo. A reportagem citada encontra-se disponível em: <<http://www.gazetamaringa.com.br/educacao/conteudo.phtml?tl=1&id=1425967&tit=Nunca-e-tarde-para-obter-um-diploma>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

A entrada na universidade no Brasil é um sonho muitas vezes tardio. O número de pessoas com mais de 30 anos matriculadas em cursos de graduação cresceu 25% entre 2009 e 2012, de acordo com o último Censo do Ensino Superior. Um aumento maior que o verificado na faixa etária até 29 anos, mais jovem e identificável com o perfil universitário, que subiu somente 16% no mesmo período. Estudantes “maduros” representam hoje quase um terço dos 7 milhões de universitários matriculados em 2,5 mil instituições de ensino superior no país (CZELUSNIAK, 2013, p. 1).

A reportagem destaca também os motivos pelos quais os “trintões” buscam as universidades, a saber, o “[...] aumento da oferta de cursos à distância (não presenciais) e de tecnologia (mais curtos); a busca por uma melhor colocação no trabalho; e até o desejo de ter uma segunda graduação” (CZELUSNIAK, 2013, p. 1). Trata-se de informações que vêm ao encontro de um número expressivo de depoimentos emitidos pelos estudantes para esta pesquisa.

Grande parte desses estudantes, em seus discursos, faz objeções ao uso dos recursos virtuais disponibilizados pela EaD e reivindicam de forma mais contundente o atrelamento dos conteúdos trabalhados nas disciplinas às suas práticas cotidianas de sala de aula, visto que, em sua maioria, são profissionais que já atuam no magistério.

De acordo com o perfil teórico do aluno de EaD apresentado na seção anterior, os estudantes adultos são trabalhadores e também escolhem a modalidade a distância como oportunidade de aperfeiçoamento profissional, o que supõe a preferência por estudos ligados diretamente às suas atividades práticas.

Tais objeções encontram respaldo também no fato de dez acadêmicos não possuírem graduação anterior, o que influencia no salto acadêmico que precisaram dar, considerando as últimas experiências escolares de nível médio.

Os estudantes de Pedagogia, em sua minoria, conheceram a EaD por meio de propagandas, como observado no gráfico 4. Seis entrevistados “ouviram falar” e quatro não a conheciam.

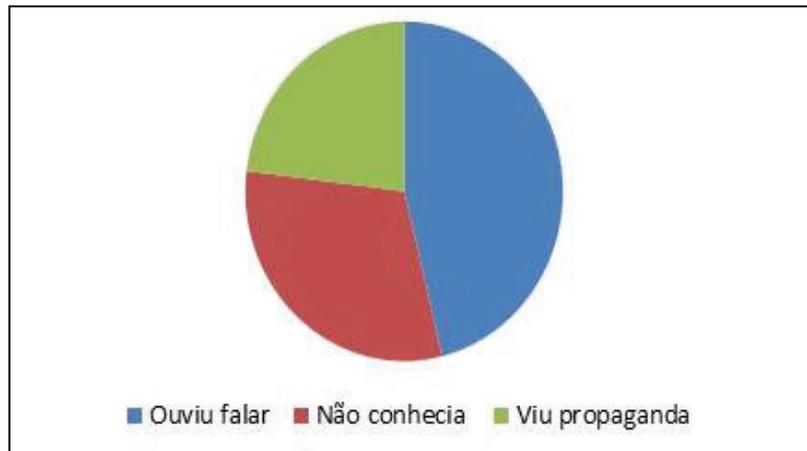


Gráfico 4: Como os estudantes de Pedagogia conheceram a EaD.
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As falas a respeito da EaD não são sistematizadas como as veiculadas pelas propagandas, mas podem ser persuasivas por surgirem de conversas com colegas, convites informais entre profissionais que atuam nas mesmas escolas e depoimentos de quem já fez parte de um curso a distância.

Essas e outras subjetividades são identificadas nas transcrições das entrevistas, enriquecendo-as, ao mesmo tempo em que tecem um cenário de aceitação ou de resistência à Educação Superior na modalidade a distância, reflexões que serão exploradas a partir da seção seguinte.

8 A ANÁLISE DOS DISCURSOS

Para que sejam iniciadas as análises dos discursos dos estudantes, é importante retomar brevemente as bases teóricas que alicerçaram as compreensões dos dizeres e auxiliaram as realizações das inferências. Essas bases se encontram ancoradas na relação da EaD com seu contexto histórico, econômico, social e cultural, panorama que traz, em seu redor, paradigmas educacionais que determinam ações em suas variadas instâncias, interligadas sistemicamente.

Oliveira (2003) reflete acerca da sociedade do século XXI como um tempo de enormes avanços, de capacidades humanas ampliadas e intensificadas ao mesmo tempo em que se convive com a pobreza, a dominação, a exploração e os desequilíbrios de toda ordem.

E estamos vivendo, agindo e produzindo numa sociedade em que a planetarização das informações e as tensões entre o global e o local, entre o tradicional e o emergente, entre a economia globalizada e a microeconomia, entre a ciência e a cultura popular, entre o nacional e o multinacional, entre o coletivo e o individual constituem uma realidade e merecem reflexão (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Segundo essa autora, ainda se vive em processo de construção de uma nova visão de mundo e isso significa a convivência do velho com o novo, o que pressupõe a revisão e a redefinição dos valores e dos comportamentos sociais, das estruturas políticas, das instituições.

No campo da educação, o contexto econômico e social pede a universalização da Educação Superior no Brasil e a EaD configura-se em uma modalidade de ensino e de aprendizagem oportuna, que movimenta e questiona o paradigma tradicional reinante até então.

No cenário em que as TIC impulsionam novas ações, Gouvêa e Oliveira (2006, p. 26) chamam a atenção para o fato de que “[...] as mudanças tecnológicas sempre ocorreram na história da humanidade [...]”, o que não significa explicar todas as transformações somente por essa via.

Na educação, o principal fator a considerar é o redimensionamento de sua finalidade em um contexto transformador. Segundo Drucker (1999 *apud* GOUVEIA; OLIVEIRA, 2006, p. 30), “a tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas”.

Para a EaD, as TIC representam um de seus principais suportes de ensino e de aprendizagem. Contudo, Pimentel (2010) alerta para a necessidade de estudos que analisem como essas tecnologias estão sendo implementadas na modalidade a distância e quais seus reflexos nas práticas docentes.

Nesse contexto, a interação e a interatividade ganham destaque. Borba, Malheiros e Zulatto (2008) retomam esses conceitos, explicando-os. No primeiro, a interação, as relações são especificamente humanas, dadas de maneira síncrona ou assíncrona, e familiares ao processo educacional; no segundo, a interatividade, supõe-se a mediação de uma máquina.

Assim,

[...] a possibilidade de interação não é simplesmente mais um produto da era digital, e, sim, um novo paradigma comunicacional que tende a substituir o da transmissão, usual na comunicação com mídias de massa. A interação demanda um repensar sobre as mídias clássicas e um redimensionamento do papel dos atores envolvidos no processo (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008, p. 26).

Entende-se com isso que na EaD os conteúdos disponibilizados em materiais impressos, as aulas gravadas e assistidas solitariamente pelo estudante em sua casa, o uso de fóruns apenas para recados, dentre outros dispositivos ditos comunicacionais, não são suficientes para que haja interação. Esta pode sim ser desenvolvida, mediada pelo computador, desde que haja duas ou mais pessoas conversando, trocando ideias e colaborando entre si para a construção do conhecimento.

Ao longo da história da humanidade, ferramentas foram utilizadas e modificaram as maneiras de se pensar e agir. Atualmente a ferramenta computador, associada à internet, influi substancialmente nos espaços lúdicos infantis, reconfigura o que se entende por ócio e entretenimento para o jovem, introduz formas de comunicação, palavras, siglas no contexto da Língua, dentre outros aspectos que revolucionam as estruturas cognitivas (LITWIN, 2001).

Há de se considerar ainda que o uso do computador requer tempo, esforço, habilidades específicas e acesso à internet, condições ainda distantes e até mesmo desconhecidas por um grande contingente da população brasileira.

Para esta pesquisa, identificam-se gerações diferentes no trato com o ambiente virtual de aprendizagem. Há os que têm dificuldades e resistem às tecnologias e há aqueles que as compreendem como natural e facilitadora. Em ambos os casos, “[...] adaptar-se aos desenvolvimentos tecnológicos resulta na capacidade para identificar e pôr em prática novas atividades cognitivas, pois as tecnologias vão gerando permanentemente possibilidades diferentes” (LITWIN, 2001, p. 18).

Nesse processo, insere-se a Universidade Estadual de Maringá, que oferece aos estudantes um modelo de EaD centrado nas determinações do MEC. Tal modelo, ao mesmo tempo em que oportuniza a inserção de um maior número de estudantes na Educação Superior pública, também se propõe a zelar pela qualidade dos cursos, não permitindo que certos “pedidos” dos estudantes sejam atendidos.

Com isso, nesta pesquisa, a cautela será empregada na análise dos discursos dos estudantes por entendê-los repletos de noções oriundas de uma dinâmica social movimentada pelo “velho” e pelo “novo”, pela resistência e euforia, pela emoção e indignação, pelas perspectivas emancipadoras da educação e suas amarras, dentre outros motivos que os conduziram para a escolha da EaD.

Vale lembrar que os conhecimentos apresentados nas seções anteriores destinam-se a respaldar as análises dos discursos dos acadêmicos inseridos em um contexto amplo, coletivo. Por meio da teoria da Análise do Discurso, buscar-se-á compreender os sentidos produzidos nesse cenário e que se configuram em seus dizeres individuais.

Trata-se de identificar e de entender as formações discursivas, ou seja, considerar o interdiscurso – aquilo que remete à memória do dizer, o que já foi dito por outrem e que é trazido no discurso do aluno; e o intradiscurso – a fala do estudante, a construção do seu dizer.

Nesse movimento, por sua vez, há condições de produção que interferem no que o estudante diz, especialmente considerando o lugar que ele ocupa. Nesta pesquisa, a atenção volta-se exclusivamente para o lugar do aluno, ao mesmo tempo em que é necessário ter claro que esse mesmo aluno ora fala na posição de estudante, ora fala na posição de um professor, em virtude de atuar na educação básica como docente. Seus dizeres são repletos de

significados construídos ideologicamente, em que se torna importante desvelar as imagens da EaD veiculadas por eles.

Nas seções seguintes, as análises serão realizadas de acordo com categorias, para responder aos objetivos desta pesquisa, considerando que os recortes realizados foram feitos por razões didáticas, até porque os discursos se dão em um *continuum* e podem ser compreendidos de outras maneiras, sob outros referenciais teóricos.

8.1 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os discursos que se referem à EaD como uma modalidade educativa foram pronunciados quando os estudantes responderam à primeira questão da entrevista: quais motivos te fizeram escolher um curso a distância? Alguns recortes importantes também foram realizados no decorrer das respostas à questão: conte quais eram suas expectativas para o curso e quais são as atuais.

Pela AD, tais dizeres permitem identificar quais imagens de EaD se sobressaem, bem como reconhecer a presença do que foi dito por “outros” e sua associação com as falas individuais dos acadêmicos.

Dessa forma, nesta seção, o estudante se posiciona como cidadão, cujo discurso emana, sobretudo, das condições de vida, antes de ocupar o papel de aluno propriamente dito. O destaque está no contexto social, econômico e cultural que identifica, qualifica e justifica a opção pela EaD em um contexto mais amplo.

O primeiro sentido que emana dos discursos diz respeito à facilidade da EaD, facilidade esta também identificada nos estudos de Vianney (2006), como eixo norteador das representações sociais construídas pelos alunos, os quais ligam a ela as ideias de comodidade, horário flexível, oportunidade, economia, conhecimento, dentre outros termos. Segundo o autor, esses conceitos representam a modalidade a distância em seu caráter utilitário.

Um olhar mais específico para os discursos de F13, P3 e F1 comprova esse caráter utilitário em um primeiro plano para, posteriormente, a EaD ser pensada em relação ao acesso

ao conhecimento que propicia, seja como estudo complementar ou primeira graduação, seja como sua veiculação por uma instituição reconhecidamente de qualidade.

- (F13) “Os motivos que me levaram a escolher foi pela facilidade, pra facilitar minha vida porque eu tenho filha pequena e porque foi o que encaixou pra mim, o que deu certo, como eu tinha parado o curso presencial, e pra dar continuidade ao curso foi o que apareceu. Eu pesquisei pra ver que o curso era bom, vi que era bom. [...] No site da UEM, vi que era um curso bom, de qualidade e daí fiz a escolha”.
- (P3) “A priori seria a oportunidade, facilidade e eu levei em consideração a IES, a instituição que está sendo o curso. Porque até então, o ensino a distância era visto como um ensino paliativo e que não tinha assim a credibilidade exigida no mercado dentro da educação, dentro do sistema educacional. E pela UEM ser uma instituição bem conceituada [...] consequentemente não iria oferecer um curso que viesse a denegrir esse lugar conquistado ao longo do tempo”.
- (F1) “Motivo foi que eu já sou professora e aí a disponibilidade de tá vindo uma vez por semana né me chamou a atenção. E como eu já dei, já tava dando aula de Física, me interessou, falei vou buscar o curso. Como pra complementar, né?”

Apurando um pouco mais o olhar, os discursos de F13 e P3 ressaltam a credibilidade de uma instituição, superando os dizeres que desqualificam a EaD no “mercado” educacional. Como apresentado na seção 3, o processo de consolidação da EaD no Brasil, no que tange ao acesso à Educação Superior pública, seguiu um caminho permeado de conquistas e de entraves econômicos, sociais, políticos e culturais em que conviveram, e ainda convivem, projetos de educação a distância de qualidade e também os que deixam a desejar. Sendo assim, “[...] quando feita com qualidade, a EaD passa a ser vista de outra forma pelos envolvidos no processo” (ANDRADE, 2012, p. 196).

Outro sentido reconhecido nos discursos dos estudantes se refere aos desafios sociais e econômicos que interferem na escolha dos cursos e a democratização da Educação Superior, uma das prerrogativas da modalidade a distância. Segundo F1, P1 e P3, os motivos para a escolha da EaD se apoiam:

- (F1) “E em questão também de que não ter profissional na área. Tanto é que meu primeiro contrato com o Estado foi pela disciplina de Física. [...] Em relação ao curso, eu também assim, mais fácil tá vindo uma vez, né, mas eu não imaginava que a extensão de dificuldade era tanta, né, imaginava que seria mais fácil”.
- (P1) “[...] eu não tinha pretensão nenhuma de fazer curso de graduação porque eu não tinha condições financeiras pra fazer isso aí, né, pra exercer um curso de graduação. [...] que eu não ia fazer porque não tinha como pagar a inscrição, e teve essa pessoa que me ajudou a pagar. Então isso pra mim foi uma gratificação muito grande saber que eu ia fazer um curso e que era isso que eu queria”.
- (P3) “A expectativa é o que eu falei né, a expectativa de eu poder não só simplesmente ter um curso superior e sim fazer um curso superior com qualidade, além da gratuidade né. Público, gratuito e com qualidade”.

O primeiro desafio, trazido no dizer de F1, estudante graduado em Ciências Biológicas na modalidade presencial, aponta a falta de profissionais da área de Física para atuar como docentes no Ensino Médio. Muitos professores com formação em outras áreas acabam suprimindo essa carência, o que pode comprometer significativamente a qualidade da construção de conhecimentos específicos de Física.

Silva (2012) traça um panorama geral do ensino de Física no Brasil e aponta o crescente aumento do número de estudantes no Ensino Médio ao longo do tempo e a disparidade entre esse crescimento e a busca pela graduação na área de licenciatura em Física. A autora apresenta dados que corroboram os estudos sobre a falta de professores para suprir a demanda e sua relação com o pouco atrativo que a carreira docente oferece – baixos salários, desestímulo para atuação na área em virtude da qualidade do ensino de nível médio, violência nas escolas, falta de plano de carreira, dentre outros fatores.

Em relação à Física ensinada no Ensino Fundamental, a prática pedagógica

- a) exclui referências ao cotidiano dos alunos; b) não realiza aproximações com conteúdos das outras disciplinas; c) é descontextualizada em relação ao ambiente tecnológico contemporâneo; d) não oportuniza pesquisa, questionamento reconstrutivo, argumentação ou possibilidade de interação entre colegas; e; d) (sic) não utiliza laboratórios ou experimentação, mesmo demonstrativa. Sobre essa última característica, aproximadamente 65% dos alunos entrevistados nunca realizaram ou assistiram um experimento nas aulas de Física, e os que tiveram esse privilégio relataram que os experimentos propostos eram muito simples ou demonstrações sem graça realizadas, geralmente, no Ensino Fundamental (BROCK; ROCHA FILHO, 2011 *apud* SILVA, M, 2012, p. 44).

Considerar as experiências educacionais vivenciadas no Ensino Médio é válido, visto que incentiva ou não a continuidade dos estudos em áreas específicas, bem como alimenta expectativas, como a descrita por F11:

(F11) “Porque desde que eu fiz a inscrição para o vestibular pra educação a distância, lá no edital estava que teria, não todos os polos teriam laboratório, mas pelo menos dois polos teriam laboratório que os demais poderiam vir utilizar. Então a gente foi privilegiada por ter, só que não adiantou nada! Porque a gente só usa material de sonda e exaustores, só”.

A aparente indignação de F11 em relação ao uso de laboratórios é pertinente, não só porque ratifica que os experimentos são importantes para a construção dos conhecimentos em Física, mas também porque alerta para a conquista de um espaço físico que, sem o devido apoio e orientação docente, torna-se inoperante. Ciente de que o problema merece pesquisas mais direcionadas para além desta tese, discute-se sobre até que ponto apenas a instrumentalização dos polos de apoio presencial pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes da modalidade a distância.

O segundo desafio, representado pelos discursos de P1 e P3, refere-se às condições econômicas dos futuros acadêmicos. O discurso social do direito que todos têm de uma educação pública, gratuita e de qualidade é repetido por P3 como uma expectativa a ser suprida pela EaD.

Infere-se que a concretização de uma educação pública que seja de fato gratuita e de qualidade não foi viabilizada ao longo da história e que ainda não é uma realidade na educação presencial. Isso faz que as esperanças recaiam sobre uma nova modalidade, ao mesmo tempo em que a possibilidade de concretização de um ideal cerceado por décadas é vítima de falas informais, mas pontuais, que ilustram o clima de desconfiança nas ações políticas.

(P1) “[...] Na realidade a expectativa é muito grande porque a gente, por exemplo, eu não conhecia uma faculdade a distância e ainda mais na época surgiu muitos comentários aqui que esse curso era de mentira, que esse curso não ia funcionar, que isso era jogada política, muitas questões foram levantadas em relação a isso. Muita gente chegava a mim e ‘isso é furada’ [...]”.

Há de se considerar também que a gratuidade da Educação Superior encontra sua primeira barreira na inscrição para o vestibular. Mesmo que as instituições tenham um meio de solicitar a isenção do pagamento da taxa, esse pedido é bastante burocrático e, por alguns, desconhecido.

De acordo com Mota, Chaves Filho e Cassiano (2006, p. 16),

[...] a combinação de fatores demográficos, de políticas de expansão do ensino médio que vem gerando pressão por aumento do número de vagas no ensino superior, bem como aumento das exigências do mercado de trabalho, sinaliza para uma expressiva demanda por formação superior inicial e continuada. Além disso, as assimetrias sociais, econômicas, culturais e educacionais são marcantes, desenhando um diagrama complexo, agravado pelas dimensões continentais do nosso país. Diante de tal conjuntura, a democratização do acesso ao ensino superior pretendida configura-se um imenso desafio. Dificilmente conseguiremos democratizar a oferta de educação superior, incluindo os jovens de famílias de renda mais baixa, se não proporcionarmos a expansão do ensino superior público e gratuito, paralelamente ao desenvolvimento de ações que garantam uma melhor distribuição de renda.

O cenário descrito pelos autores, na época em que a UAB iniciava suas atividades, ainda merece ser objeto de reflexões, visto que grande parte de seus fundamentos ainda necessita de ações em patamares mais amplos que não somente educacionais. Nesse contexto, a EaD surge como “a oportunidade”, tanto para aqueles que iniciam seus estudos, como para os que possuem uma visão um pouco mais ampla e enxergam no ensino superior uma ponte para a inserção em um mundo global. Os discursos de P6 e P2 ilustram tais perspectivas:

(P6) “Eu tinha terminado o ensino médio e tava em busca de fazer vestibular e em busca de um curso pra fazer e tal e aí surgiu a oportunidade. A EaD surgiu como a oportunidade, e aí abriram vestibular e eu me interessei bastante por ter um polo aqui na cidade, não precisa sair fora aquela coisa, aí resolvi fazer. Passei e assim tô bem contente”.

(P2) “[...] hoje o curso superior é muito importante no mundo global que a gente vive, tanto na procura de emprego como de outras oportunidades, me abriu um leque na verdade a respeito do curso, a respeito do meu modo de ver, de entender, de pensar, então isso tem me ajudado em várias coisas”.

Diante dos discursos apresentados e analisados até agora, a imagem desenhada para a EaD pelos estudantes entrevistados comporta os seguintes aspectos:

- a noção de facilidade: destaca-se a facilidade atrelada ao acesso à Educação Superior pública e à sua possibilidade de adequação às necessidades individuais de tempo de estudos e de espaço físico para esse fim. Isso não significa a paridade da facilidade de locomoção, flexibilidade de horários e conforto de poder estudar em casa ou em outro local escolhido pelo aluno, com a ausência de dificuldades no processo de aprendizagem. Equívocos dessa natureza criam ilusões de que a modalidade a distância deve ser menos exigente;
- a criação de oportunidades: a EaD é apresentada como mais uma oportunidade para a formação inicial e continuada, não só abrindo espaço para a inserção no mercado de trabalho e adequação às suas novas exigências, mas também ampliando a visão de mundo por meio do acesso à informação e ao conhecimento;
- o acesso à EaD sofre influências econômicas, sociais e culturais, que conferem a ela um público diversificado, portador de expectativas de realização de sonhos pessoais, não concretizados pelo processo de escolarização ao longo do tempo;
- um instrumento de ação política: por meio da EaD, é possível chegar mais perto da Educação Superior pública, de qualidade e gratuita, destinada a todos, nas regiões mais distantes dos grandes centros, que agregam as universidades melhor conceituadas.

Na próxima categoria de análise, serão abordadas as expectativas dos estudantes em relação ao curso que escolheram. Observar-se-á que os dizeres dos pesquisados vêm ao encontro das noções que fundamentam suas imagens de EaD.

8.2 AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A UM CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Identificar e analisar as expectativas dos estudantes em relação ao curso que frequentam torna-se fundamental, pois nelas estão contidos os primeiros incentivos à dedicação aos estudos e, dessa forma, abrem-se as portas para o entendimento das insatisfações, o que pode contribuir para ações de melhoria em EaD.

Segundo Moore e Kearsley (2011, p. 191), pesquisas e experiências que buscam entender a receptividade dos alunos em relação à educação a distância indicam três principais causas de insatisfação e de resistência:

1. falha na elaboração do curso e incompetência do professor (a causa da maioria dos problemas);
2. expectativas erradas por parte dos alunos;
3. tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

As três causas identificadas pelos autores estão presentes nos dizeres dos estudantes pesquisados ao longo de seus depoimentos e serão compreendidas posteriormente, de acordo com o contexto em que foram produzidas. Nesse momento da análise dos discursos, buscar-se-ão os sentidos relacionados apenas às expectativas dos pesquisados, possibilitadas pelas respostas à questão da entrevista: conte quais eram suas expectativas para o curso e quais são as atuais.

O viés social e econômico salientado nos discursos que explicaram os motivos para a escolha da EaD, trazidos no item 8.1 desta tese, soma-se às expectativas diante do curso e destaca os aspectos subjetivos, individuais, verbalizados como sonhos e desejos a serem realizados, fatores que não devem ser desprezados:

- (F6) “Olha, desde que eu terminei o curso de Ciências em 2000 eu sonhava em fazer outra faculdade e na área de exatas. Queria a princípio Química, Matemática e na terceira opção ficava a Física. E foi aonde eu tive a oportunidade de conseguir na Física. A expectativa era fazer mais uma faculdade, ingressar no mercado de trabalho, que eu trabalho sou professora das séries iniciais, mas eu sempre tive vontade de trabalhar com os outros alunos do Ensino Médio principalmente. E as minhas expectativas continuam, porque se não tivesse essa expectativa, esse sonho de chegar né, ter esse outro diploma eu já teria desistido porque as dificuldades foram demais!”.
- (F2) “Olha, eu fiz porque eu queria uma graduação, não me interessava em qual área. Como eu nunca gostei muito de ler, fui pra Física. Tô lendo muito mais do que o pessoal da Pedagogia”.
- (F4) “Na verdade eu já sou formada em Matemática e eu fiz o curso de Física porque eu falei pra você eu tenho três crianças e o meu intuito era aprender mais para poder acompanhar o ensino deles, pra poder ensinar porque vai chegar uma hora em que a parte de Física ia pegar. Então eu me propus a fazer o curso”.

Identificam-se nos dizeres de F6, F2 e F4 sentidos diferentes.

Para F6, há a expectativa de alargar sua atuação profissional, realizando a vontade de atuar no Ensino Médio na área de exatas, contudo a Física seria sua última opção de escolha para atingir tal objetivo. A escolha pelo curso foi feita em função de a UEM não oferecer Matemática e Química a distância, e não pelos conhecimentos de Física em si, e de seu olhar estar voltado para o mercado de trabalho. Essa “vontade” é que lhe dá motivação para os estudos que, segundo a estudante, são repletos de dificuldades.

A não opção imediata pelo curso de Física também é problematizada por F2, ao escolhê-lo apenas por se enquadrar como um curso de graduação como qualquer outro e por, supostamente, exigir menos leituras. O “não gostar de ler” evidenciado pelo estudante ilustra um problema sério da educação brasileira – o desenvolvimento das competências e das habilidades de leitura e de escrita ao longo da escolarização²⁷.

Infere-se que a expectativa de F2 indica a desinformação do estudante quanto a uma das especificidades da EaD, esclarecidas por Peters (2009, p. 70):

Na educação a distância, no entanto, as coisas são bem diferentes. As formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. **Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural** que, no entanto, é relativamente novo, e certamente, comparativamente difícil (grifo nosso).

Em outros momentos de análise dos discursos dos estudantes, especificamente na seção que abordará a metodologia e o uso de recursos tecnológicos para o ensino e a aprendizagem em EaD, verificar-se-á o “pedido” de situações face a face entre professores e alunos, para que a suposta facilidade do aprender ouvindo o docente seja incorporada aos cursos, na busca da superação das dificuldades que, em grande parte, não encontram suas causas diretamente nessa condição – de ausência física.

²⁷ Extrapolando os objetivos desta pesquisa, vale lembrar que os esforços pela escolarização da população brasileira, desde a Educação Básica até a Educação Superior, no que tange às ações de Alfabetização, Letramento e Matemática, têm importante conotação social, política e econômica, visto que o fracasso escolar, alimentado pelos altos índices de repetência e de evasão, ainda é uma realidade, assim como o desempenho educacional do Brasil em comparação a outros países é decepcionante. Nesse quadro, as políticas públicas, os programas e projetos que incidem sobre o fracasso escolar e suas dimensões merecem constantes estudos, reflexões e ações. Mais informações podem ser obtidas em DOURADO, L. F. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>.

Entende-se que a EaD propõe um novo padrão cultural no delineamento de metodologias, o que significa a ruptura de paradigmas, como evidenciado na seção 3. Contudo nem sempre essa condição está clara para os alunos dessa modalidade.

As deficiências do ensino de Física no Ensino Fundamental tornam-se a motivação de F4 para cursar outra graduação, a fim de dar suporte a seus filhos. Essa estudante já antecipa que, no futuro, eles precisarão de ajuda e ela quis se preparar para tal. Há um não dito em palavras, mas um subtendido, desqualificando o processo de escolarização ofertado nos demais níveis de ensino, o que trouxe a proteção maternal como impulso na busca da solução, em nível particular, de um problema social e educacional mais amplo.

As dificuldades do curso de Física, encaradas como barreiras transpostas por uma vontade maior em F6 – não diretamente associada à aprendizagem em si, mas à sua inserção no mercado de trabalho –, encontram, nos discursos de F8, F13 e P11, outro sentido, ligado à expectativa de construção de conhecimentos em um nível de exigência igual ou superior à modalidade presencial. Os discursos invertem o sentido de dificuldade que justificam desistências, para dificuldades que o qualificam positivamente.

(F8) “Expectativa é que o curso fosse rigoroso e tão bom quanto fosse o presencial, porque sem isso você não consegue um conhecimento necessário pra fazer um mestrado e um doutorado como eu quero. Então essas expectativas tão de acordo assim, o curso é tanto quanto rigoroso como o presencial”.

(F 13) “Superou minhas expectativas. Eu pensei que seria um curso até mais fraco, que a cobrança não fosse muito grande, né. A esperança de aprendizagem é que você saia do curso aprendendo bem. E aí a distância cê pensa que a aprendizagem não vai ser muito igual a do presencial e eu vi que não tem diferença não. É até mais difícil. Acho que é até mais difícil”.

(P11) “É que eu imaginava assim, que seria a mesma coisa do presencial, de aprender bem. E eu vejo agora que é mais difícil ainda, bem mais difícil nossa!”.

A presença do interdiscurso (aquilo que foi dito por outro, em outros momentos e que se faz presente no discurso individual) é marcante. A legitimidade da modalidade presencial, como promotora do “conhecimento necessário” (F8), por meio da qual é possível “aprender bem” (P11), dá o pano de fundo para qualificar a EaD como “mais difícil” (F13, P11) em um tom exclamativo, de surpresa.

Nesse contexto, a afirmação de F13, “Superou minhas expectativas. Eu pensei que seria um curso até mais fraco, que a cobrança não fosse muito grande, né”, vai no sentido de facilidade da EaD, abordada na seção 8.1: o respaldo para sua admiração.

As surpresas com a qualidade da EaD, em relação às tradicionais práticas educativas hegemônicas até então, quebram ou abalam alguns preconceitos construídos em torno da modalidade a distância e que, de certa forma, poderiam ser empecilhos para o entendimento de suas características reais, fundamento para as visões equivocadas de um processo ainda em construção no Brasil.

Algumas das visões equivocadas referentes à estrutura de um curso a distância, as quais se configuram em expectativas, são identificadas nos dizeres de P13, P7 e P10:

(P13) “Então assim, de expectativa de conhecimento elas estão sendo superadas, só que assim, eu acho difícil, a pessoa tem que se dedicar muito, tem que querer muito aquilo, porque senão se fosse outro já teria abandonado”.

(P10) “Quando eu entrei eu precisava do diploma, como eu disse, pensava que era mais fácil de estudar, uma maneira mais prática. Hoje eu ainda preciso do diploma só que é totalmente diferente do que eu imaginava. É muito complicado estudar a distância porque a gente não tem aquele respaldo que a gente necessita. Tipo assim, no caso, a gente faz uma pergunta e demora pra vir as respostas ou não vem as respostas, quando vem, você já entregou o trabalho”.

(P7) “A expectativa era aprender e as atuais é frustração. Eu fiquei frustrada porque eu não aprendo, é só trabalho, entregar trabalho, correr atrás de data, e posso falar tudo? Correr atrás de data e cumprir o cronograma e só tô fazendo isso. Não tô aprendendo!”.

Infere-se que P13 e P10 trazem duas contribuições interessantes às reflexões. Para a primeira, a construção de conhecimentos vem atrelada à dedicação, condição inerente para muitos em qualquer situação de novas aprendizagens, independentemente da modalidade de educação. A segunda buscava uma “maneira mais prática”, “mais fácil de estudar”, sinalizando que suas experiências anteriores com os estudos foram difíceis e que, portanto, para atender às suas expectativas, um curso em EaD necessitaria oferecer um “respaldo” maior no atendimento a ela.

Ainda considerando a última afirmação de P10 e a colocações de P7, identificam-se as expectativas ancoradas na noção de tempo em EaD. Em P10, acentua-se a disparidade entre o tempo de atendimento ao aluno para esclarecimentos de suas dúvidas e o cumprimento da data de entrega de trabalhos, podendo comprometer a aprendizagem, em certos casos. O tom de P7 diferencia-se por afirmar que não aprendeu em função de sua atenção estar comprometida com o cumprimento de um cronograma.

Na perspectiva de P10, o que está em jogo é a mediação pedagógica realizada pelos tutores a distância ou professores, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que pede assiduidade, compromisso e destreza em seu uso, para que os estudantes não fiquem reféns de uma lacuna temporal não preenchida com os esclarecimentos de suas dúvidas. De acordo com Saraiva (2010, p. 186), “[...] um curso *online* não permite falhas na comunicação. Se as mensagens não chegam ou o retorno de resposta é demorado, tais eventos podem desqualificar a qualidade do curso por parte dos alunos”.

Outras análises nesse sentido serão aprofundadas nos itens 8.3 e 8.4. Por hora, vale lembrar o disposto nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância (2007, p. 14): “Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo”. Exigências confrontadas às características dos estudantes, em parte representados no discurso de P7.

Cientes de que os discursos dos estudantes pesquisados não podem ser generalizados, as expectativas por eles verbalizadas permitem desvelar mais de um sentido ao que pensam e sentem em suas trajetórias no curso. Para os objetivos desta tese, destacam-se:

- os estudantes possuem marcas profundas dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais suas experiências de escolarização foram construídas e, portanto, permanecem indícios dessas vivências em suas expectativas diante do curso de graduação escolhido. Dentre essas expectativas, salientam-se a proximidade com as práticas presenciais, a necessidade do mercado de trabalho e a busca pela facilidade de aprendizagem, seja ela pela flexibilização de cronogramas e datas a cumprir ou pelo rigor no atendimento aos alunos;
- os sonhos, as vontades, os desejos e as necessidades pessoais conferem ao processo de ensino e de aprendizagem a distância o desafio de estruturar-se e de

organizar-se para orientar a aprendizagem de adultos, considerando suas histórias de vida e criando oportunidades de construção da autonomia.

As expectativas apresentadas anteriormente não se desvinculam das necessidades que os acadêmicos salientaram em seus discursos. Na verdade, elas se somam e contribuem para que a EaD seja compreendida como um processo complexo e sistêmico de ensino e de aprendizagem. No próximo item, o olhar será voltado para as necessidades dos estudantes.

8.3 AS NECESSIDADES E OS OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM NO DECORRER DO CURSO

Como afirmado anteriormente, as expectativas diante do curso de EaD vêm ao encontro das necessidades dos estudantes, acrescidas do atendimento ou não ao que precisavam. O diferencial está no sentido de “algo esperado” para o curso – as expectativas, para “algo comprovado” pelas experiências no decorrer dos estudos – as necessidades, que, por sua vez, explicam os obstáculos ou dificuldades de aprendizagem sentidas no decorrer do processo.

Nesse enfoque, os discursos foram selecionados de acordo com as repostas às questões: no decorrer do curso quais necessidades você teve? Elas foram atendidas? Houve empecilhos que prejudicaram sua aprendizagem pelo fato de você estar fazendo um curso a distância?

Infere-se que os dizeres dos acadêmicos apontam para vários sentidos, tanto em relação às especificidades do curso e de postura de aluno, quanto às necessidades organizacionais em EaD, apresentando, como pano de fundo, questões sociais, econômicas e, sobretudo, educacionais.

Para P11 e F9, é necessária a presença do professor que ensina face a face, característica da educação presencial, que é confrontada pelo dizer de F8, ao tocar na ferida: de um jeito ou de outro tem que haver dedicação e tempo para os estudos.

- (P11) “[...] mais assim de ter um professor pra tá orientando, ensinando a gente, da matéria mesmo assim. Porque a gente precisava de um apoio mesmo presencial, uma coisa mais de contato”.
- (F9) “A necessidade assim de ter aula, às vezes ter o professor presencial porque muitos professores marcaram de vir aqui e não vieram, então eu tive essa necessidade, e não foram atendidas”.
- (F8) “Olha, sempre há os empecilhos porque você tem que dedicar um tempo para o curso, de um jeito ou de outro como no presencial você tem que ter aquele horário, mas como você tá em casa as vezes tem um tempo e aí chega alguém atrapalha estudar, as vezes você tem um compromisso tem que sair, fala eu não tenho que ir pra universidade então eu posso ir pro compromisso. Então, você tem que se policiar e isso acaba dificultando. Você não tá lá preso num lugar pra você estudar, você pode estudar e não consegue dedicar esse tempo”.

Assim como apresentado em 8.2, a referência à modalidade presencial também emerge dos discursos de P11, F9 e F8, com o acréscimo daqueles sentidos – de portadora de conhecimentos e promotora da boa aprendizagem, assentada no professor face a face – a ideia de que a presencialidade pode ser uma prisão, como explicado por F8. Ou seja, o confinamento em um ambiente especificamente construído para os estudos, em tese, não oferece ao estudante alternativa que não a atenção ao ensino, ao passo que a liberdade de gerenciamento do tempo e do lugar para os estudos diários, qualificadores da EaD, torna-se um empecilho.

Os hábitos e as aptidões de estudo dos alunos determinam, em grande parte, o sucesso nas aulas on-line, e este é um fator que podem controlar. Os alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior possibilidade de obter sucesso na educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 187).

Outro sentido ancorado a esses emerge do depoimento de F6, estudante graduada na modalidade presencial, ao pontuar a especificidade da comunicação síncrona, que permite a troca de ideias imediatamente, em oposição à dinâmica de perguntas e de respostas nos fóruns, que demanda tempo, clareza nas mensagens, bem como perspicácia e sensibilidade do tutor ou professor designado para acompanhar a aprendizagem do acadêmico. Como a estudante já tem “a noção das duas graduações”, seu discurso é mais explicativo do que revelador de uma necessidade pessoal ou dificuldade que ela tenha experienciado.

- (F6) “Como eu já tenho a noção das duas graduações eu acho assim que, por exemplo, a dúvida que você tá tendo em relação ao que o professor está explicando você pode sanar ali naquele momento e quando você tá estudando em casa, sozinha, ou aqui, a tua dúvida né, está naquele momento, você até posta, mas a resposta não vem na hora. Não vem da maneira como se eu tivesse conversando com você, eu tenho uma dúvida, você me responde. Mas eu falo, não é isso que eu quero, é de tal maneira, então isso me ajudaria e o que acontece não é isso. À distância a dificuldade que eu vejo é nisso daí. E também a questão de você fazer o seu horário pra estudar que é muito difícil, né, principalmente pra quem é dona de casa e tem criança, então pra você fazer o teu horário de estudo é muito difícil”.

O mesmo pode ser identificado em P1, com uma contribuição a mais, a noção de que, ao não ter a resposta para as dúvidas no momento em que as questões são feitas, o estudante é impelido a buscar outras formas de saná-las, gestando a autonomia para a pesquisa.

- (P1) “No meu entender a única problemática é que a distância dificulta um pouco a aprendizagem, pelo distanciamento entre professor e aluno no caso de dúvidas. No fórum, o esclarecimento fica difícil por que sempre surgem mais perguntas em cima da mesma resposta, em alguns casos, por não entender a resposta. Nesse sentido leva o aluno a buscar a resposta de outra forma, que não deixa de ser bom para o desenvolvimento educacional do próprio aluno”.

O discurso de P2 vem ao encontro do de P1, porém sua afirmação, “apesar do método de ensino ser a distância”, traz implícitas concepções sociais e educacionais que entendem ser impossível aprender a distância. Infere-se que o que foi dito por outras pessoas não lhe “trouxe nenhum prejuízo”, pois a EaD o “forçou a estudar”, enriquecendo-o. De acordo com Moore e Kearsley (2011, p. 179), “[...] para alguns alunos, a educação a distância faz toda a diferença entre uma qualidade de vida mais rica e outra mais limitada”.

- (P2) “Apesar do método de ensino ser a distância não me trouxe nenhum prejuízo muito pelo contrario, me forçou a estudar e procurar conhecimento em meio a pesquisas e o conteúdo ministrado pelos professores que só veio a me enriquecer”.

Outro sentido relaciona a necessidade de aulas presenciais direcionadas às disciplinas específicas de Matemática. Os discursos de P13 e F7 são representativos dos dizeres da maioria dos entrevistados.

- (P13) “Necessidades? Sim, alguma dúvida, sim. Eu acho que em questão de dúvidas assim, normal, quando precisa vai pro polo ou manda um recadinho... Tem algumas disciplinas mais difíceis, que daí ficava mais difícil de ser atendida, porque você não tinha ninguém ali do teu lado pra te ensinando, olha você faz isso, mais isso, dá mais que isso. [...] a disciplina Matemática a distância eu acho que fica muito difícil. Agora essa de Espaço e Forma, parece que você precisa de alguém do seu lado pra ir te encaminhando, então eu senti que essa foi a maior dificuldade que eu encontrei até agora.
- (F7) “Eu acho que seria necessário umas aulas mais direcionadas, mais, porque no curso a distância ainda fica vago, principalmente no Cálculo. To tendo muitas dificuldades na disciplina de Cálculo agora, nas outras não, mas principalmente no Cálculo. Eu acho que deveria ter umas aulas mais direcionadas, não sei explicar direito como deveria ser à distância né”.

Os dizeres de P13 e F7 trazem implícita a trajetória histórica educacional do ensino da Matemática no Brasil que, assim como no processo de alfabetização e letramento, apontado em 8.2, possui muitos problemas oriundos da Educação Básica e que acompanham os alunos na Educação Superior. Sendo assim, a sensação de P13, “parece que você precisa de alguém do seu lado pra ir te encaminhando”, reporta a uma criança que ainda não tem condições de realizar suas atividades independentemente e por isso só se sente segura ao lado de um adulto, no caso o professor.

Os discursos de F11 e F1 mostram diretamente essa situação de deficiência na escolarização e o de F1 descreve um caminho para superar as dificuldades ao se referir a um curso de Matemática Básica promovida pelo NEAD, em que havia reuniões dos acadêmicos em grupos de estudos.

- (F11) “Eu tive necessidade mesmo, porque eu sempre estudei em escola pública, então nos ensinos básicos mesmo. Então eu tive que, juntou, com os amigos, com a tutora, que nos auxiliou no ensino básico da Matemática, que é um dos alicerces do curso de Física. Então essa foi minha dificuldade que o ensino público não é tão bom, o Ensino Médio”.
- (F1) “Eu tive que fazer um curso de Matemática Básica, resgatar todos aqueles conceitos lá do Ensino Médio, porque eu fiz Magistério, né, a minha faculdade era de Biologia. Então eu tive a matemática nos anos iniciais, então eu tive que recapitular tudo. Muita dificuldade na matemática básica. Aí como comecei, a gente começou a estudar em grupo, né. Tudo isso foi amadurecendo, aí você vai conseguindo. Hoje eu ainda tenho muita dúvida, mas assim já superei bastante. Mas ainda tenho muita dúvida sim, né, que eu tenho que tá revendo...”.

Esse curso de Matemática Básica que você fez... (pesquisadora).

(F1) “Foi aqui no polo”.

Foi oferecido pelo NEAD? (pesquisadora).

(F1) “Foi. Contou, foram trinta horas pra gente. A gente ainda ganhava o certificado. Foi ótimo. Depois no final a gente fez uma avaliação e foi a tutora mesmo que deu. Foi muito bom. A gente ter uma revisão geral, porque a gente não tava conseguindo caminhar, e aí foi muito bom”.

Observa-se que F1 sinaliza a importância de a gestão da EaD perceber as situações em que é necessária uma intervenção extra que dê suporte às futuras aprendizagens. Para Belloni (2006, p. 45), isso também é um desafio:

Se a motivação e a autoconfiança do aprendente são condições *sine qua non* do êxito de seus estudos, o primeiro contato com a instituição é crucial: informações claras e honestas sobre os cursos e seus requisitos, oferta de cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam, serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e permanência do estudante no sistema.

Entende-se que tal indicação é uma síntese dos requisitos necessários aos estudantes que optam pela modalidade a distância: motivação, autoconfiança, informações sobre os cursos, eficiência na comunicação e suporte constante à aprendizagem, considerando-se também a oferta de conhecimentos-chave, preparatórios às construções específicas de cada licenciatura. São condições que merecem ser monitoradas e atendidas ao longo de todo o processo, e não somente no início do curso, ou apenas em um ano letivo.

O discurso pontual de P4 acrescenta a esses desafios o problema de comunicação escrita, considerando o desnível entre a linguagem coloquial e a acadêmica, aliada a suas dificuldades pessoais, condições propícias às desistências dos cursos.

- (P4) “Ah, tem dúvidas assim, ficam muitas dúvidas, eu mesmo não consigo entender, assim, tem gente que estuda na *web* [...] nas vídeo aulas, e eu já não consigo ficar ali vendo as vídeo aulas. Pra mim é difícil porque eu só leio a apostila ou livro pra mim fazer uma prova, pra mim tirar dúvida, sozinha é mais complicado. Você tem que tá ali com o dicionário, que as palavras são muito difíceis que vem no livro, não é assim aquela do dia a dia. Então tem palavras que eu não tenho costume. Pra mim foi muito difícil, muitas palavras que eu não conhecia. Eu acho o livro muito difícil de se entender”.

O discurso a respeito da comunicação escrita, especificamente a realizada por meio do livro da disciplina, é acrescido por F7, ao afirmar que no material “pulam etapas, acham que a gente deve saber tudo”. Ou seja, é preciso atentar para o vocabulário utilizado nos textos produzidos para a EaD, considerando o público a que se destina, e detalhar as atividades, observando que é possível o leitor não ter alguns conhecimentos que, para quem elaborou o material, parece óbvio. Nesse contexto, é relevante o dizer de F7, “na prova os professores cobram mais do que ensinaram”.

- (F7) “Outro empecilho é a questão do material, o que eles disponibilizam é o básico e muitas vezes com cálculos diretos (pulam etapas, acham que a gente deve saber tudo), a biblioteca da UAB não conta com muitos livros, e na prova os professores cobram mais do que ensinaram... No Curso a distância temos que ser autodidatas, nas matérias de cálculo isso não é simples...”

- (F13) “A necessidade de organização da parte de horário, dos horários das *webs*, porque tem dia que é cancelado, vai ter avaliação e é cancelada a avaliação. Isso aí é um pouco de dificuldade de você se planejar também com esses imprevistos, isso é um pouco difícil. [...] agora eles estão arrumando a nova plataforma, então isso tá sendo atendido, porque as vezes a plataforma meio bagunçada, fica difícil pra você se organizar também né”.

Há situações organizacionais que prejudicam a aprendizagem dos estudantes, elencados por F7 e F13: a falta de livros de Física na biblioteca do polo de apoio presencial, o cumprimento dos dias e horários das webconferências e das avaliações e a adequação da plataforma virtual de aprendizagem.

Em função de essas situações virem à tona nos discursos que serão analisados nas seções posteriores, não serão detalhados os sentidos provenientes de tais considerações nesse

momento. Em síntese, os estudantes, ao se referirem às suas necessidades e aos obstáculos à aprendizagem, indicam que

- a dedicação aos estudos é necessária, independentemente da modalidade escolhida. A habilidade de gerenciar o tempo e de organizar o espaço físico para esse fim, em EaD, é conferida ao acadêmico e, dependendo de suas condições pessoais, isso pode ser uma vantagem ou um empecilho à aprendizagem;
- as formas de comunicação são determinantes no processo de ensino e de aprendizagem. Há dificuldades quando ocorrem lacunas entre o vocabulário do aluno e a linguagem acadêmica, própria de textos científicos, e quando ocorre a omissão de passos nas explicações de atividades, supondo que o interlocutor possua o conhecimento implícito, comprometendo o entendimento do conteúdo. O tempo de comunicação entre alunos e tutores para o esclarecimento de dúvidas nos fóruns também pode ou não conduzir ao desenvolvimento da autonomia de estudos;
- o ensino da Matemática é um problema sócioeducacional evidenciado também na Educação Superior. A postura de dependência do professor é acentuada em função da deficiência de conteúdos básicos para a construção dos conhecimentos matemáticos pelos estudantes das licenciaturas. Disciplinas que necessitam desses pré-requisitos são prejudicadas e geram nos alunos desmotivações.

No próximo item de análise, são apresentados os discursos dos estudantes em relação ao tempo e ao espaço, influenciadores da organização dos estudos na EaD.

8.4 A ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS EM RELAÇÃO AO ESPAÇO E AO TEMPO

Uma das características mais marcantes e que, de certo modo, define a EaD, é o fato de o processo de ensino e de aprendizagem estar assentado na separação física entre professor e aluno, por meio da flexibilização do tempo e do espaço e do uso de tecnologias como mediadoras de todo esse processo.

Na atualidade o que se desloca é a informação, e desloca-se em dois sentidos: o primeiro, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível acessá-la por meio das tecnologias midiáticas de última geração. O segundo, por sua alteração constante, pelas transformações permanentes, por sua temporalidade intensiva e fugaz (KENSKI, 2003, p. 30).

A incorporação das tecnologias em nosso dia a dia e, conseqüentemente, na educação, modifica a forma como compreendemos o mundo e como representamos o tempo e o espaço a nossa volta. Para Saraiva (2010, p. 11), há uma “sensação de que o espaço e o tempo estão encolhendo”. Tais alterações convivem com a memória do “ir à escola”, construída há milênios e que é descrita por Kenski (2003, p. 30):

O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. ‘Ir à escola’ representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O ‘tempo da escola’, também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. Correspondia, também, na sua história de vida à época que o homem dedicava à formação escolar.

O que se observa nesta pesquisa é que os discursos dos estudantes trazem, praticamente de forma explícita, todo esse movimento de reconfiguração de espaço e de tempo para a aprendizagem. Há o sentido social construído historicamente (o interdiscurso) que emana e se mistura ao sentido pessoal de organização individual (intradiscurso).

Esses sentidos foram identificados nas respostas dos acadêmicos à questão: como você organiza seus estudos? Em alguns casos, foi importante destacar depoimentos que se enquadravam nessa perspectiva, mas que vieram à tona por meio das questões: conte quais eram suas expectativas para o curso e quais são as atuais e, no decorrer do curso, quais necessidades você teve; elas foram atendidas?

Nos dizeres de F13, P12 e F9, identificam-se as profundas marcas da escolarização anterior em que o tempo cronológico é a referência principal para que as atitudes de estudar e de aprender sejam concretizadas.

(F13) “Eu organizo dentro do horário da minha vida né, como eu trabalho fora em outra cidade, tem que ficar viajando, tenho filha pequena, quando ela está a tarde na escola eu aproveito o horário da tarde e a noite quando ela dorme. Onde tem intervalo, eu aproveito pra estudar.

Porque nesse curso tem que estudar numa faixa de 4 horas por dia, a média que você tem que estudar, 4, 3 horas pra manter o conhecimento e não ficar atrasada, pra conseguir fazer as avaliações”.

- (P2) “Como no meu horário de trabalho não há a possibilidade de eu tá abrindo a plataforma e estudando, eu procuro estudar de manhã, acordo as seis, as vezes até mais cedo, é um horário que tá em silêncio em casa e eu consigo estar acessando e até a internet é bem mais rápida neste horário, então eu consigo tá desenvolvendo as atividades, os trabalhos, de tá colocando tudo em ordem nesse horário. Uma hora, as vezes até duas horas pela manhã eu consigo e, vou confessar, eu não estudo todos os dias; duas, três vezes por semana eu tô acessando. Acessando eu acesso até mais, mas sentar pra estudar é em torno de três vezes por semana”.
- (F9) “Olha, a minha expectativa era que fosse igual ao presencial, por exemplo, aula gravada todos os dias, é, por exemplo, tem lá Física Moderna a carga horária de 68 horas, então o professor vai cumprir essa carga horária gravando aulas e tal e vai disponibilizar na *web*, e na verdade não foi assim”.

No depoimento de F13 e de P2, a organização dos estudos ajusta-se às suas rotinas, o que é esperado para o perfil do aluno de EaD, destacado na seção 6. O que merece um olhar mais aprofundado é a dinâmica de construção do movimento de estudo de cada acadêmico.

Para F13, o curso de Física exige quatro horas diárias de estudo, ou seja, pressupõe que o estudante vai transferir para outro espaço físico a quantidade de horas que dedicaria diariamente para estudar na modalidade presencial, e, caso isso não ocorra, há o risco de atrasar e de não conseguir fazer as avaliações.

Infere-se que em P2 se encontram as mesmas bases, a ponto de o estudante afirmar: “vou confessar, eu não estudo todos os dias”. A noção de que é dever do aluno estudar todos os dias, pelo menos três a quatro horas, foi determinado por uma cultura educacional, paradigmática, e que é fonte de frustração quando equivocadamente comparada à EaD. O discurso de F9 é representativo disso, ao imaginar que a carga horária do professor presencial será automaticamente cumprida em videoaulas.

Nesse contexto, o que está em jogo é a reconstrução do sentido de tempo na modalidade a distância. Um questionamento que se levanta: qual o tempo da EaD? Ele existe? Em quais parâmetros se assenta? A presente pesquisa não tem condições de responder a essas e a outras questões dessa ordem, mas reconhece que a relação espaço-tempo, nos dias atuais, traz complexidades e bate de frente com as subjetividades individuais, o que, por sua vez, rompe com a noção de que todos aprendem em um mesmo tempo e em um mesmo ritmo.

Parte dessa discussão é realizada por Saraiva (2010), ao pontuar que a aproximação entre pessoas geograficamente dispersas cria novas relações com auxílio das tecnologias. A autora confere ao “aniquilamento do espaço” o fenômeno de “desencaixe”, isto é “[...] a construção de relações sociais que não estejam amarradas a um determinado lugar, mas cuja extensão no espaço e no tempo seja indefinida” (SARAIVA, 2010, p. 83).

Compreender a indefinição do tempo e do espaço em EaD é um complicador no que tange especialmente à sua organização curricular. Os discursos de F3, F6 e P13 expressam como “tempo muito curto”, “sobrou mais tempo” e “exige assim um tempo maior que a gente tem pra isso”, a necessidade de serem revistos os cronogramas dos cursos.

- (F3) “Então, eu acho que o tempo é muito curto, são muitos trabalhos no caso não é só prova, tem muitos trabalhos né, num espaço de tempo muito curto. [...] Assim, o intervalo entre um trabalho e outro pra postar. Porque tem aquela coisa se você perde o dia da postagem não dá mais né, tem que cumprir tem que ser certinho. Às vezes dá problema no site e a gente não consegue enviar, é muito difícil, mas acontece”.
- (F6) “[...] principalmente nesse curso de Física. Se eu não tivesse outra graduação eu não teria continuado. Como eu eliminei algumas disciplinas, sobrou mais tempo pra se dedicar pras outras e mesmo assim é, estou trazendo algumas, me arrastando com algumas dependências”.
- (P13) “Só que eu acho muito difícil, eu acho assim que exige muita dedicação, exige assim um tempo maior que a gente tem pra isso porque eu não sou casada, não tenho filho, não tenho marido, eu chego em casa minha comidinha tá pronta, tá limpa, mas eu trabalho oito horas, então assim, é pouco o tempo que a gente tem. As coisas do nosso serviço que a gente acaba levando pra casa. Aí é tudo no final de semana que tem que estudar”.

Nos depoimentos de F7, F2 e P8, a organização dos estudos também conta com a diversidade de espaços, ou seja, a distância, é possível estudar no trabalho, em casa e no local preparado pela instituição para dar suporte a quem precisar.

- (F7) “Eu organizo durante o trabalho mesmo, no período da manhã que eu tô lá no administrativo é mais tranquilo. Em casa muito pouco por que eu tenho filho pequeno e nos tempos, nas horas atividade do outro serviço”.

(F2) “Teve um dia que eu fiquei três horas seguidas estudando, quando chega perto das três horas a cabeça não tá funcionando mais, você não consegue assimilar mais, certo? Mas aí eu tô em casa e o que é que eu faço? Vou lá, deito na cama, durmo um pouco, tento dormir tal, dou aquela relaxada e volto a estudar”.

(P8) “A questão de um espaço pra estudar, é isso? Foi uma necessidade algumas vezes e foram atendidas. Tive o espaço para estudar, o computador para usar, porque antes eu não tinha um computador”.

Nesses discursos, destacam-se as bases sociais e econômicas que circulam durante todo o processo de ensino e de aprendizagem em EaD. Para F7, aliar as atividades do trabalho e do estudo em um mesmo período contrasta com a aparente disponibilidade de F2. P8, por sua vez, durante o curso, precisou se deslocar em função de não possuir computador em casa.

Essas diferenciações, pautadas em condições individuais dos estudantes, os quais, por sua vez, sofrem influências do contexto social, econômico e cultural em que vivem, bem como as bases sustentadoras da EaD trazidas na seção 2, permitem desvelar mais de um sentido dos discursos selecionados para as análises neste item da pesquisa. São eles:

- o fator tempo é determinante para o processo educacional em EaD, mais do que a variação do espaço para os estudos. A indefinição do tempo, possibilitada pelas tecnologias, entra em choque com a determinação do tempo do curso, fechado em cronogramas;
- a cultura educacional presencial é parâmetro para a organização pessoal dos estudantes e é suplantada quando o contexto social e econômico fala mais forte. Ou seja, as condições de trabalho e de estrutura familiar interferem na ordenação dos estudos.

8.5 A METODOLOGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM EAD E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS PELOS ESTUDANTES

Durante as análises anteriores, foi possível refletir sobre os vários sentidos que ecoam dos dizeres dos acadêmicos entrevistados, dentre os quais os atribuídos à modalidade a distância, às expectativas e às necessidades dos estudantes e à influência da noção de tempo e de espaço na organização dos estudos.

Tais sentidos não se distanciam dos fundamentos que permitem compreender como os recursos tecnológicos oferecidos nos cursos de Pedagogia e de Física da UEM são utilizados pelos discentes e, por meio deles, em que bases se constituem a metodologia de ensino e de aprendizagem empregada no decorrer do processo.

Para fins de organização das análises, os discursos são agrupados como reveladores de sentidos apoiados nos aspectos metodológicos da EaD, em seu caráter mais amplo para, em seguida, serem alinhados segundo os recursos tecnológicos mais utilizados pelos estudantes.

Dos depoimentos selecionados, recortaram-se trechos das respostas às questões da entrevista: dê sua opinião sobre a metodologia utilizada na EaD; explique como você utiliza os recursos didáticos e tecnológicos oferecidos pela EaD, tais como: material didático impresso, *Moodle*, videoaulas, webconferências e encontros presenciais nos polos.

Em relação à metodologia da EaD, F13 entende que é constitutivo da modalidade o uso de todos os recursos disponibilizados por ela, caso contrário, “não tem como acompanhar”. Sua experiência anterior, presencial, foi confrontada com a necessidade da disciplina individual de acessar o *Moodle*, estar sempre atenta ao desenrolar do curso e se adaptar a outro processo para, assim, “pegar o ritmo”.

(F13) “Eu utilizo todos né. Como é a distância você tem que utilizar todos! Tem que usar os textos, imprimir os textos, assistir as *web*, sempre tá em contato no fórum com os tutores pra tirar as dúvidas também. Faz parte, é desse jeito que funciona. Aliás no começo quando eu entrei no curso, que eu vim do presencial pro EaD né, então eu senti diferença, porque você tem que ter essa disciplina de entrar no site, no *Moodle*, e sempre tá atualizando. Essa parte eu não tava acostumada, eu estava acostumada a ir na faculdade né, agora como você não vai, o jeito de você ir na faculdade é dessa forma aí, entrar no site, todos os dias tem que coletar o material lá, imprimir, assistir as aulas da *web* senão não tem como acompanhar. Eu acho que agora eu peguei o ritmo (risos), agora tá dando certo”.

(P4) Foi bom pra quem trabalha, pra quem trabalha fora, pra quem não tem tempo, a EaD abriu as portas pra todo mundo né. É uma coisa que eu jamais conseguiria fazer uma faculdade devido ao tempo, devido já a idade, filhos, eu acharia que jamais entraria numa faculdade. Pra mim abriu novos horizontes aí. Eu acho bom, só que eu acho assim a presencial é melhor, no meu ponto de vista, porque a gente tem contato ali com o professor, tá todos os dias né na aula, é bem diferente pra quem faz presencial e pra quem faz a distância. Você às vezes tem que se virar sozinha, se tem que estudar sozinha, tirar suas dúvidas, correr atrás de um de outro, liga pra um se não sabe, principalmente quando foi Matemática. Matemática acabou com todo mundo.

A referência à educação presencial também é feita por P4, mas com outra conotação. Enquanto F13 entende as diferenças existentes entre as modalidades e se adapta, P4 reconhece a importância da EaD como oportunidade, sentido identificado na seção 8.1. Contudo, desqualifica-a metodologicamente, ancorada na ausência física do professor e na sua dependência das aulas tradicionais. Assim, a possibilidade de construção da autonomia, por meio do “se virar sozinha”, um dos sentidos observados em 8.2, passa a ser um fator negativo. Em se tratando da Matemática, a situação é mais séria.

Mesmo que não seja objetivo desta pesquisa aprofundar o que pensam e sentem os estudantes em relação ao ensino e à aprendizagem da Matemática, afirmações como a de P4, “Matemática acabou com todo mundo”, associadas à avaliação da metodologia da EaD, segundo o discurso de F7, são preocupantes.

(F7) “Eu acho que a metodologia utilizada na EaD ela é boa para um curso mais pedagógico, mas quando se trata do Cálculo mesmo fica a desejar, nas matérias de exatas né, tipo uma matéria de metodologias, instrumentação, vai bem, mas quando parte pra exatas a gente fica na mão”.

Infere-se que há lacunas importantes a serem identificadas e ações a serem tomadas no que tange à área de exatas. Considerando o déficit educacional brasileiro em Matemática, desde a Educação Básica, e o nível de conhecimento exigido na disciplina de Cálculo, pressupõe-se que são necessários mais estudos específicos e direcionados à busca de estratégias pedagógicas mais eficientes para que a aprendizagem desses conhecimentos ocorra em EaD e, conseqüentemente, suas conseqüências negativas não respinguem na atuação desses acadêmicos formados em licenciaturas.

A afirmação de F7, “quando parte pra exatas a gente fica na mão”, indica o sentimento de abandono do estudante por parte da instituição. Essa sensação é identificada em outra perspectiva no depoimento de P13:

(P13) “É uma metodologia que depende de você. Porque o professor ele tá lá, ele já fez a parte dele. Eu penso assim, que sou eu que tenho que fazer a minha metodologia, estratégia de como eu vou usar, o que eu vou fazer aquilo ali, entendeu? Como eu vou adquirir aquele conhecimento. É bem autônomo mesmo, né. Você que tem que ter iniciativa porque o que podiam fazer, eles já fizeram”.

A necessidade de autonomia do estudante para os estudos a distância não se assenta na ideia de cada um faz sua parte, mas sim na relação existente entre todos os envolvidos no processo. Afirmações com o tom de P13 conduzem a erros e a culpas, ao mesmo tempo em que indicam claramente que, para esse acadêmico, a instituição está, de fato, distante dele.

Segundo Belloni (2006, p. 45),

O aprendente auto-atualizado é um mito e, muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma. Muitos se acham despreparados, têm problemas de motivação, tendem a se culpar pelos insucessos e têm dificuldades de automotivação. O primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância refere-se, portanto, mais a questões de ordem socioafetiva do que propriamente de conteúdos [...].

Os sentimentos que permeiam todo o processo também podem ser identificados nos discursos de F6 e F8. Para o primeiro, o descompromisso do professor com a EaD traz a sensação de que a “gente acaba sempre ficando de lado”, o que, por sua vez, provoca atraso nas correções das provas, item importante para ele. No segundo discurso, a atuação do professor é relativizada pelo reconhecimento de que há docentes “excelentes” e há outros que “não dá nada”.

(F6) “É as correções das provas demora muito, as notas... Então tem muita coisa que fica a desejar ainda. Não sei se é o que acontece, mas a gente sente que os próprios professores deixam pra segundo plano a educação a distância. A gente sabe que eles devem ter lá os compromissos com o presencial e a gente acaba sempre ficando de lado. Porque geralmente sai a nota, é, nas vésperas de você fazer uma outra prova, e isso também é indiferente, porque você já tem que estar estudando o outro material”.

(F8) “A metodologia utilizada muda de professor para professor. Então, como é utilizado o espaço, como é feito as aulas, tem professores que são excelentes, preparam aulas detalhadas, preparam listas de exercícios, dão incentivos com uma notinha extra. Mesmo sendo professor como eu, mas quando eu to ali eu sou aluno. Então o que incentiva um aluno a estudar? É aquela nota extra, fala “nossa tem nota extra então vou estudar”, aí eu consigo recuperar aquilo que eu já perdi. Isso ajuda. Tem professor que não dá nem trabalho! Não dá nada. Você que se vira pra estudar e pra fazer a prova”.

Entende-se que para F8 os “excelentes” podem estar associados aos professores que incentivam por meio de notas. Nesse discurso, o estudante ora fala na posição de professor, ora fala na posição de aluno, ou seja, ele mesmo faz a diferenciação. Sua experiência como docente permite afirmar que o aluno só estuda se tiver o incentivo em nota, por isso “pede”, como aluno, que seja feito o mesmo, pois assim “eu consigo recuperar aquilo que eu já perdi”. Dessa forma, o que está em jogo não é a superação das dificuldades para a construção dos conhecimentos, mas sim a consideração da metodologia de recompensas como uma forma de aprendizagem.

Como salientado na seção 5, a EaD envolve relações complexas e sistêmicas, em que não há um modelo único e universal para a modalidade a distância, portanto ações pedagógicas diferenciadas convivem em uma mesma estrutura de ensino e de aprendizagem. No caso da UEM, a Arquitetura Pedagógica de cada um dos cursos pesquisados dá a liberdade ao professor de utilizar seus referenciais teóricos pessoais como fundamentos para suas atividades de ensino. Dessa forma, é esperado que os estudantes sintam as diferenças, realizem comparações, bem como elejam suas preferências.

Nesse contexto em que a metodologia da EaD pressupõe contato e uso frequente dos recursos tecnológicos de que dispõe e ações específicas de alunos, de professores e de instituição, combinar diferentes mídias é a maneira mais conveniente de ajudar os estudantes a aprender. “Quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de educação a distância tem possibilidade de ser para uma faixa mais ampla de alunos” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 101).

Na UEM, os cursos a distância contam com os livros impressos, as webconferências e o AVA – Plataforma *Moodle*, que veicula as videoaulas e permite o contato com os tutores e os professores por meio de fóruns e de mensagens pessoais. A seguir, analisaremos os discursos dos estudantes para cada recurso utilizado, a começar pelo livro.

De acordo com Trimer (2012, p. 311),

A educação superior sempre se apoiou, idealmente, em três modos de transmissão/desenvolvimento de conteúdos. O primeiro é a *aula*, preparada pelo professor e apresentada por ele como palestra, e por meio do qual o estudante é introduzido ao tema. Dependendo da linha pedagógica do professor, essa aula pode ser simplesmente transmissiva e expositiva ou ser mais construtivista, convidando à reflexão e à participação do aluno. O segundo é o *livro-texto*, o texto-base que norteia o curso e no qual o

estudante encontra uma apresentação alternativa e um aprofundamento do tema. O livro-texto também pode ser mais ou menos interativo, na medida em que incorpora estratégias instrucionais mais modernas e didáticas mais adequadas aos diferentes públicos. O terceiro é a *prática*, por meio de laboratórios e trabalhos em campo (TRIMER, 2012, p. 311).

Os pilares apresentados pelo autor auxiliam a reconhecer, nos depoimentos dos acadêmicos, as marcas do tripé – livro/aula/prática – balizadoras das metodologias utilizadas em EaD, com algumas adaptações. Para o autor, a “prática” e a “aula” foram transferidas para o ambiente virtual com as devidas modificações, e o “livro-texto”, fundamental no desenvolvimento cultural do ser humano ao longo da história, sofreu influências de questões financeiras, tecnológicas e de direitos autorais (TRIMER, 2012).

Os depoimentos de P1, F8 e P13 são representativos de todos os estudantes pesquisados, os quais pontuam a importância do livro impresso para a aprendizagem, assim como reconhecem a falta de verbas para a distribuição gratuita desse material em tempo hábil, como previsto pelo programa UAB.

- (P1) “Então como já está no computador fica mais fácil porque a gente vai lá e tira a cópia que necessita e faz o trabalho em cima disso. Então é gasto, a gente gasta muito porque usa tinta né, usa bastante papel, mas eu acho que pelo curso, que estão nos oferecendo de graça, eu acho que vale a pena a gente gastar, fazer essa compensação através do material que a gente tá gastando”.
- (F8) “O material didático impresso é importantíssimo. Você tem que ter em mãos o material, o texto, pra você ler, é muito mais fácil. Eu prefiro ter em mãos e ir anotando e resolvendo ali do que você ficar lendo só no computador. Pra mim não resolve. Vou imprimir, ou no caso eles mandam em *pdf* pra imprimir, porque o governo não tá mandando o dinheiro pra fazer os livros; isso dificulta porque os últimos livros que chegaram, chegaram atrasados. Ai parou de fazer, já tem uns dois anos que pararam de fazer o livro. E a gente tá sem livro, só o material que no caso em *pdf*, só. Então essa parte do material a gente imprime, é excelente, é muito bom o material, pelo menos o que eles prepararam pra gente foi bom”.
- (P13) “Eu preciso de papel, eu não sei sentar em frente do computador e ler o livro direto do monitor, eu não consigo. Então eu tenho que imprimir o livro inteirinho e ler”.

O dizer de P1 traz para a discussão os custos financeiros individuais, não somente com o livro em si, mas também com o curso todo. Assim, para ele, vale a pena compensar o que a política pública para EaD prometeu, mas não cumpriu integralmente, com a oportunidade de ter uma graduação que “estão nos oferecendo de graça”.

Na seção 3, há os principais avanços promovidos pela EaD segundo Mill (2012), para quem uma das principais virtudes da UAB está no financiamento para a produção e a distribuição gratuita de material didático. Reconhece-se nos discursos dos estudantes que, durante os dois últimos anos da primeira oferta dos cursos de Pedagogia e de Física na UEM, esse compromisso não foi concretizado.

Infere-se que, dependendo da situação econômica dos acadêmicos, a falta desse material e de outros recursos, tais como: computador e internet, pode comprometer a qualidade da aprendizagem ou, em alguns casos, impedi-la.

Para F8 e P13, é preciso ter o livro em mãos, pela sua funcionalidade ou por dificuldades de leitura diretamente na tela do computador. Essas justificativas vão ao encontro da construção histórica da ação de estudar por meio de materiais impressos.

Ao longo do tempo, alunos e professores aprenderam a utilizar o livro e construíram sobre ele estratégias de aprendizagem – anotações, marcações – que se somam à vantagem de ser portátil e não se deteriorar com o tempo (FIORENTINI, 2003; DIAS, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011; TRIMER, 2012). “Os modos e meios de produção disponíveis, historicamente condicionados, exercem influência direta sobre a aprendizagem e sobre os modos de ser e participar de estudantes e educadores” (FIORENTINI, 2003, p. 23).

Nos discursos de F11, F1 e P2, a importância do livro é reiterada, contudo sinalizam suas fragilidades. Há obras que são essenciais e, para o caso da disciplina de Cálculo, são necessárias pesquisas e apoio complementares.

(F11) “Tem alguns livros que realmente eu falo que é a bíblia, principalmente os específicos de Física, eu acho que são muito bons. Agora as de Cálculo eu acho que deixa a desejar, a gente precisa de auxílio de outros livros, tanto é que tem uma amiga minha que contratou uma professora particular pra ensinar ela porque nem os livros e nem as outras ajudas estavam sendo suficiente. Então tem matéria que tá muito bom e tem alguns livros que tá deixando a desejar”.

- (F1) “[...] os livros são ótimos quando vem, [...] eu acho que ajuda bastante, porque aí você pode procurar mais outras coisas pra complementar, que a gente procura muito. O “X” abaixa bastante livro pra gente relacionar ao conteúdo, então, aí ajuda bastante”.
- (P2) “[...] há livros que o conteúdo dele, a maneira que foi posta é, as palavras se tornam difíceis para uma maior compreensão. Agora há professores que já põe de uma maneira mais clara, o conteúdo assim com um linguajar mais simples, então isso ajuda muito na hora de estar estudando sozinho, de estar procurando ganhar conhecimento”.

Para F1, as obras disponíveis na internet e que são “baixadas” por um colega também auxiliam a aprendizagem em uma dinâmica de estudos que não exclui a presença de um professor, o que é diferente do apresentado por F11. Nesse caso, as buscas complementares fazem parte do processo em um contexto em que não é possível atribuir a uma única obra a responsabilidade de abranger todas as dimensões dos conteúdos.

Ressalta-se que na UEM os estudantes recebem um livro por disciplina, elaborado por professores da instituição e convidados exclusivamente para a EaD e, a partir dele, desenvolvem as atividades propostas. No discurso de P2, há referência à linguagem utilizada pelos autores, a qual, em sua visão, é difícil e prejudica o estudo independente.

A forma de linguagem utilizada para a comunicação em EaD também foi identificada no item 8.3 como uma necessidade que o estudante tem de usar o dicionário para poder compreender algumas palavras veiculadas, tornando-o “muito difícil de entender” (P4). Em P2, o obstáculo da linguagem compromete a construção da autonomia.

Destaca-se que o livro é uma ferramenta de autoaprendizagem e o “[...] primeiro e mais completo dispositivo da educação a distância. Sua eficácia depende da habilidade com que foi construído e redigido, mas também do grau de envolvimento do leitor²⁸ com o texto”. (TRIMER, 2012, p. 312).

De acordo com Fiorentini (2003), os desafios para a concepção de cursos e de materiais didáticos em EaD são complexos, e um deles é a elaboração de textos motivadores

²⁸ O autor faz uma análise oportuna sobre a importância do desenvolvimento do hábito de leitura desde a mais tenra idade, incentivada pelos pais e aprimorada pela escola. Com isso, é desenvolvida a imaginação, a curiosidade, assim como é propiciada a percepção de lógica e de encadeamento, aplicáveis ao longo da vida. Para ele, a falta “desse exercício [...] pode ser identificada na enorme quantidade de estudantes que vão mal em provas ou exames pela incapacidade de ler e compreender enunciados” (TRIMER, 2012, p. 312).

aos estudos, de tal forma que esse material “converse” com o aluno. Uma das possibilidades é apresentar

[...]clara e facilmente a matéria a estudar (linguagem coloquial, sintaxe fácil, moderada intensidade de informação). Aconselhando e orientando o estudante sobre o que tem que fazer e o que tem que evitar, sobre o que é mais importante e o que é acessório. Convidando o estudante a expor suas ideias, a fazer perguntas, a julgar. Usando um estilo pessoal (pronomes pessoais e possessivos tais como, eu, tu, ou vocês, nós, vocês, meus, nosso, etc) [...] o livro-texto deixa de ser um objeto impessoal, frio, amorfo e adquire o calor da voz persuasiva) (POPA-LISSEANU, 1988 *apud* FIORENTINI, 2003, p. 28).

A dinâmica de estudos por meio do livro impresso é enriquecida pelas videoaulas. Na UEM, os acadêmicos têm disponibilizada a quantidade de videoaulas que o professor da disciplina julga necessária, em média uma para cada capítulo do livro; também podem ser gravadas orientações a respeito do curso e das atividades específicas. Os estudantes acessam o *Moodle* e as assistem quantas vezes quiserem.

Para P7, esse é um recurso essencial, responsável pela sua aprendizagem em Matemática, porque permite ver e rever, parar e anotar, e se torna uma vantagem metodológica da EaD. Essas ações também são realizadas por F4 e F9:

- (P7) “As coisas que eu fiz em matemática foi pela vídeo aula ainda. Eu agradeço muito aquelas vídeoaulas e por ali que eu assistia, via de novo, anotava, ouvia o professor falando de novo, voltava, foi aí que eu fiz. Ainda o que eu fiz nas provas, foi a vídeo aulas. As provas eu devo às vídeo aulas”.
- (F4) “As vídeo aulas eu assisto todas. Assisto e, dependendo da matéria, eu repriso e vou pausando, anotando, eu faço assim. Como se estivesse em uma sala de aula”.
- (F9) “As videoaulas eu assisto, geralmente uma, duas, quando é resolução de exercício assisto várias vezes. Essa é a vantagem também porque as vezes no presencial o professor vai lá explica uma vez o exercício e pronto, e no a distância não, eu não entendi muito bem eu posso voltar várias vezes e assistir aquela aula”.

Cabe observar que há duas perspectivas complementares ao correlacionar a videoaula à aula expositiva presencial. Para F4, ouvir o professor e fazer anotações lhe confere a postura

de “como se estivesse em uma sala de aula”, em que o docente fala e o aluno copia, para posteriormente reproduzir nas provas. No discurso de F9, há uma vantagem da videoaula sobre a aula: é possível rever várias vezes as explicações dos docentes, superando a relação de tempo e de espaço, visto que, em uma aula presencial, a explicação é realizada naquele instante e, caso o estudante falte ou não esteja atento naquele momento, ele a perde.

Entretanto a comunicação viabilizada pelas gravações requer cuidados especiais, visto que não basta ao professor ficar diante de uma câmera em um exaustivo monólogo. No depoimento de F11, há a referência à sensação de interação, apresentada no exercício imaginário proposto por Romero (2010) e discutido na seção 5, em que o professor visto na videoaula faz pausas em suas falas, como se estivesse supondo a ação de seu aluno do outro lado da câmera.

(F11) “Tem algumas que são muito boas né, parece que realmente são uma sala de aula, o professor pergunta e dá um tempo pra gente pensar, porque não tem jeito mesmo de responder, mas pra gente pensar. Agora tem outras, não. Chegam, falam, falam, falam. Tem professor que tem uma câmara documental que eles vão fazendo e a gente vai olhando, tem professor que já deixa escrito, já escreve antes e só coloca lá pra gente ler. Então, tem casos e casos”.

Segundo Cruz (2009, p. 88), “[...] a midiática da sala de aula ocorre então como um processo de transformação do espaço educativo, no qual professores e alunos criam novas rotinas e relações a partir de parâmetros nunca vistos na história da educação”.

Criar novas rotinas acerca dos parâmetros inéditos é um complicador, em função da memória educativa que acompanha todos os adultos, originária do sistema convencional de ensino. “[...] o que influencia e pode condicionar nossas concepções, nossas maneiras de perceber, de organizar, de avaliar os processos, os materiais, os conteúdos, de maneira frequentemente implícita, até mesmo inconsciente” (FIORENTINI, 2003, p. 31).

A utilização da webconferência (*web*) como meio de ensinar e de aprender é uma alternativa de fomentar novas relações educativas. Na UEM os estudantes se reúnem à noite, no mínimo uma vez por mês, e assistem a uma aula preparada pelo professor da disciplina, em tempo real. O docente encontra-se no auditório do NEAD, juntamente com os tutores a distância, e os alunos, em seus polos de apoio presencial, participam da *web* sob a orientação

da tutora presencial, que envia pelo computador as perguntas dos estudantes, as quais serão respondidas pelo professor, ao final de sua explanação.

De acordo com os discursos de F9 e F1, há muitos empecilhos de ordem técnica e metodológica que impedem o aproveitamento dos momentos da webconferência:

- (F9) “A *web* eu não participo muito porque eu moro a 60 quilômetros e o que acontece? A gente chega aqui, a transmissão é péssima, trava, nossa, é péssima! [...] então pra mim a *web* não funciona muito. Então eu vou andar 60 km pra vir aqui e ter uma *web* péssima então eu prefiro ficar esse tempo que eu gasto na estrada pra vir aqui eu prefiro ficar em casa estudando. Geralmente eu não participo de *web*”.
- (F1) “A Webconferência é o grande problema que nós temos esse ano, por quê? Você vem assistir a Webconferência, geralmente a imagem é ruim [...], aí o professor fala rápido e eu tenho que anotar, eu não consigo prestar atenção e anotar. Agora eles não estão mais colocando as aulas no *Moodle*. Então aí a gente fica dividida. Eu não moro aqui, eu não posso estar vindo outro dia pra assistir aula, é complicado. Aí termina a *web*, e aí vamos perguntar isso. Não dá tempo, o professor fica um segundo, não dá tempo de perguntar. [...] Eu sei que está tendo problema em outros cursos de não estar vindo na aula, mas o curso de Física é diferente, não é? Nós temos que rever as aulas, nós temos que fazer, refazer, voltar”.

Em ambos os dizeres, há referência ao tempo e à distância, no sentido de deslocamento até o polo de apoio. Em F9, é preferível ocupar o tempo da *web* com estudos em sua residência a correr o risco de ir até o polo e não ter condições de participar por empecilhos técnicos. Para F1, as deficiências técnicas, aliadas à sua inabilidade de ouvir e de copiar, o pouco tempo para envio de perguntas aos professores ao final da explanação, bem como a indisponibilidade da gravação da *web* no *Moodle*, são argumentos suficientes para afirmar que: “o curso de Física é diferente, não é? Nós temos que rever as aulas, nós temos que fazer, refazer, voltar”.

Infere-se que há um equívoco quanto ao conceito de webconferência. Os dois discursos são representativos de outros, os quais confundem os objetivos desse tipo de recurso comunicacional com as videoaulas, que ficam disponíveis no *Moodle* e têm, sim, o propósito de serem vistas e revistas.

O discurso de F3 deixa claro o papel da webconferência para a aprendizagem a distância:

- (F3) “É quando a gente tem o contato com o professor porque muitas vezes na *web* começa muita pergunta, pergunta, as vezes um pergunta coisa sobre data de alguma coisa e sai fora da matéria. Então as vídeo aulas são focadas na matéria né, eu acho importante. [...] A *web* conferência é mais pra tirar dúvida. Tem a parte que ele resolve exercício e tal, mas ai a gente tira bastante dúvida também que é a hora que a gente pega ele (o professor) tá ali ao vivo com a gente, pergunta as coisas pra ele. É importante”.

Vale lembrar que a dinâmica de tirar dúvidas necessita do incentivo do professor e de sua organização para esse fim. Os discursos de P3 e P4 ilustram o equívoco em relação à videoaula e à webconferência e evidenciam a pouca produtividade que uma metodologia essencialmente expositiva acarreta, principalmente em um contexto noturno.

- (P3) “Pode olhar, acabou a vídeo aula todo mundo tá cansado, muito pouca pessoa quer questionar na vídeo aula, ninguém vai falar nada, a professora vai ler, você não tem como interagir, não tem como interromper, no final da aula esta todo mundo louco pra ir embora. Então é muito ruim de você absorver algum conteúdo. E outra, é penumbra, naquela escuridão, desculpa falar, no meu caso eu acho uma perda de tempo”.
- (P4) “Eu sempre venho as quartas no polo. Pra mim tem professor que quando ele está explicando até paro pra assistir, mas tem professor que não consegue transmitir que o aluno consiga entender. Tem aulas assim, a gente conversando, assiste ali e fala “nossa que professor bom, né”, são ótimos. Agora tem outros que falam palavras que a gente não entende no dia a dia. E tem professor que fala com clareza, explica uma vez e você não precisa tá ali perguntando e, a gente se prende ao professor ali. Tem outros que a gente nem presta atenção, porque a gente não entende”.

O depoimento de P4 toca direto no ponto: a comunicação virtual entre professores e alunos. Ou seja, no momento do contato síncrono com os estudantes, espera-se que a linguagem seja mais informal, como em um telefonema ou em um *chat*. O que está implícito no discurso desse estudante é o costume de falar com uma linguagem mais familiar quando se está frente a frente com alguém, o que poderia ser o diferencial de uma webconferência em relação à videoaula.

Considerar o apego que os docentes têm aos textos científicos e o hábito de trazê-los nos mesmos padrões para serem apresentados na *web* contribuem para o desinteresse e a desatenção. De acordo com Ferretti *et al.* (2006, p. 227), tentar compatibilizar as técnicas do

ensino presencial com as possibilidades do ambiente virtual é inoportuno e, segundo ele, “[...] a primeira providencia a ser efetuada encontra-se na mudança do comportamento do professor”.

Segundo Cruz (2009, p. 88), “[...] o professor terá de ‘aprender’ a dar aula tecnológica, ou seja, irá alfabetizar-se na linguagem audiovisual e criar novas rotinas didáticas para sua classe midiaticizada”.

O papel do professor e do tutor a distância, os responsáveis diretos pela aprendizagem dos estudantes em EaD, é referenciado nos discursos em torno da utilização da Plataforma *Moodle*, assim como o AVA é compreendido em sua importância para o dia a dia nos cursos.

Nos dizeres de F3, F10 e F8, a praticidade e a funcionalidade do *Moodle* ficam evidentes e representam os usos diferenciados desse ambiente de aprendizagem pelos estudantes:

(F3) “O *Moodle* também é muito bom. Eu acho muito prático esse negócio de a gente entrar e postar lá a atividade, né, tem o Fórum, tem a Secretaria também que já tá tudo lá, quando tem dúvida, alguma coisa, conversa lá, o tutor também conversa tudo lá. Eu acho bom também”.

(F10) “O *Moodle* pra poder tá fazendo questionamento, ou como eu já falei eu não faço muito, mas eu observo o questionamento dos outros e fico ali acompanhando, todo dia eu acompanho o *Moodle*, tô ali vendo o que tem de diferente, o que está acontecendo”.

(F8) “Agora o *Moodle* é aquilo que eu falei, é bom, porque você tá ali em contato direto com os tutores e professores, mas tem a dificuldade de você perguntar e ai vai responder no outro dia e aí as vezes não responde aquilo que você quer. Então aí ele te responde com outra pergunta e aí cê fala ‘meu deus, perdi mais um dia mais de estudo!’. Ele me responde com mais uma pergunta e aí o que é que eu faço?”.

Para F3, a plataforma agrega várias possibilidades, tais como: o contato com a Secretaria do curso, o esclarecimento de dúvidas com os tutores, a postagem de atividades, enfim, em suas palavras “já tá tudo lá”.

Em F10, o *Moodle* é relacionado ao Fórum, uma de suas ferramentas de comunicação, do qual o estudante, embora não participe diretamente, beneficia-se do que os colegas escrevem.

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 87), F10 se enquadra na “interação vicária”, ou seja, “aprende por tabela”, de tal forma que os alunos “[...] frequentam o ambiente de aprendizagem, leem as mensagens dos demais colegas, mas preferem não contribuir para a discussão; [...] aprendem pela observação da interação dos outros membros do grupo”.

Nesse ponto, os autores pontuam que muitos estudantes aprendem melhor por meio do acompanhamento intensivo das discussões do que aqueles que fazem muitos comentários nos fóruns, sem necessariamente terem estudado os textos propostos (MAIA; MATTAR, 2007).

O Fórum também é a referência para F8, porém com a descrição da dinâmica de perguntas e de respostas em uma atividade dinâmica, da qual o estudante entende que não é beneficiado, visto que se apoia na ideia de que seu questionamento deveria ser solucionado de imediato. O movimento de construção de conhecimentos individuais por meio da estratégia do tutor de instigar, de problematizar, de conduzir o aluno à pesquisa para o encontro de suas respostas é, para ele, perda de tempo.

De acordo com Valente e Almeida (2007, p. 123), o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica transforma o papel do professor, que passa a ser o provocador, o problematizador: [...] “esse profissional não dá as respostas prontas, e sim oferece vias de procura das respostas de cada um [...]”. O mesmo perfil é solicitado para os tutores a distância, que acompanham virtualmente os estudantes em seus estudos.

Infere-se que a atitude de F10 e o depoimento de F8 sinalizam para o não aproveitamento das potencialidades do AVA em seus fundamentos “construtivista social” e de “comportamento conectado e separado”, prejuízo para os próprios alunos e para seus colegas de curso.

A oportunidade de defender suas ideias, de compartilhar significados, de interagir ativamente é solapada pela interpretação de P10 à mensagem escrita por seu tutor.

(P10) “Acesso sempre. Já participei dos fóruns, mas não participo mais. Fiz pergunta pra tutora, demorou vários dias e ainda veio uma mensagem tipo assim, você é burra né. Eu entendi assim porque ela respondeu de uma maneira, e de uma maneira particular eu falei “só que eu nunca sei o que vocês querem”. Porque todo mundo tinha a mesma dúvida, entendeu? E eu não gostei da forma como ela falou. Agora também não entro mais”.

De acordo com Mill *et al.* (2008), uma das competências atribuídas aos tutores refere-se à gerência de pessoas com vivências e culturas diferentes por meio de uma comunicação clara, apoiada na “netiqueta”, termo que designa o uso de etiqueta nas comunicações virtuais, prezando pela cortesia, pelo respeito e pela delicadeza na troca de mensagens escritas. Para P10, a falta desses cuidados interrompeu a comunicação entre aluno e tutor.

Nas negociações com os alunos, o tutor precisa desenvolver a cultura da comunicação assíncrona, esclarecendo ao estudante que nem sempre é possível uma resposta imediata nestes ambientes. Esse tipo de comunicação assíncrona é muito importante para que as respostas sejam corretamente formuladas, após reflexão. Além disso, a assincronicidade na comunicação possibilita maior controle dos aspectos emocionais, tanto do tutor como dos estudantes (MILL *et al.*, 2008, p. 120).

Em um cenário no qual os estudantes são de faixas etárias diferenciadas, têm histórias de vida peculiares, objetivos diversificados em relação aos estudos, dentre outros aspectos, é esperado que situações de conflito ocorram. Junto a isso, há aqueles que resistem ao uso das TIC, motivo pelo qual merecem atenção, incentivos e assessoria individual. O depoimento de P4 ilustra essa problemática:

(P4) “Eu já não sou muito familiar com ele, eu não gosto. Porque eu tenho ainda dificuldade com a informática. Sabe uma coisa que você não gosta? Eu tenho em casa e não gosto de tá mexendo, não sei porquê. Eu gosto de escrever, de fazer tudo manual, eu não gosto do sistema. Eu não tenho paciência, as vezes trava, eu não tenho paciência, sabe? Eu saio, demora pra entrar eu já não tenho paciência”.

Segundo Saraiva *et al.* (2006, p. 486), ainda que as TIC não sejam uma novidade, “[...] grande parcela da população ainda apresenta resistências ao seu uso, resistências essas que se expressam em dificuldades de apropriação tecnológica que acabam por obstaculizar e até impedir os processos de aprendizagem”.

Tais resistências não se limitam aos estudantes; estendem-se também aos docentes. Discussões dessa natureza serão realizadas no próximo item, nos discursos dos acadêmicos no quesito interação e interatividade. Até então, vale lembrar quais sentidos emanaram dos dizeres dos discentes quanto à metodologia e aos recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem. São eles:

- a expectativa dos estudantes de encontrar na EaD a mesma metodologia empregada na modalidade presencial, ou seja, o professor ensina, o aluno ouve, copia e “aprende”;
- os sentimentos de abandono e de solidão que emergem dos discursos referentes à Matemática: para os estudantes, disciplinas da área de exatas merecem metodologia diferenciada;
- a identificação de que a metodologia difere de professor para professor: há docentes descompromissados com a EaD, fixados na aula expositiva, mesmo com as possibilidades diversificadas oferecidas pelas TIC; também há aqueles com facilidade e carisma para a comunicação com os alunos, principalmente nas webconferências;
- os recursos tecnológicos mais utilizados pelos estudantes são o livro impresso e videoaulas. As dificuldades em torno do livro relacionam-se a sua não distribuição gratuita durante o curso todo e ao uso de linguagem científica;
- as fragilidades na utilização dos recursos tecnológicos assentam-se nas dificuldades de comunicação, tais como: nível de linguagem, demora no esclarecimento das dúvidas postadas nos fóruns e não utilização da “netiqueta”;
- a expectativa de que a webconferência seja semelhante à videoaula, desconsiderando a oportunidade do contato direto, em tempo real, com o professor da disciplina, contato esse que, às vezes, por problemas técnicos, torna-se ineficiente;
- a utilização limitada do AVA *Moodle*, que é prático, mas não aproveitado em toda a sua potencialidade, tanto pelos alunos quanto por tutores e professores;
- a resistência às tecnologias, que está presente mesmo ao final dos cursos.

Diante dos muitos sentidos desvelados, a interação e a interatividade que fazem parte e qualificam todo o processo de ensino e de aprendizagem são os elos que ligam os estudantes a seus professores, tutores, colegas e ao conhecimento na EaD. No próximo item, será analisado em que bases elas se constituem.

8.6 A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE ENTRE ALUNOS, TUTORES E PROFESSORES

Neste momento, as análises das relações estabelecidas entre estudantes e tutores serão exploradas, tendo como pressuposto a importância que a interação e a interatividade exercem sobre todo o processo de ensino e de aprendizagem em EaD. Ambas são transversais aos discursos apresentados em outros itens deste estudo, motivo pelo qual complementam os sentidos dos dizeres dos acadêmicos.

Cabe lembrar que na seção 4 foram apresentadas as especificidades do conceito de interação e de interatividade, bem como se compreendeu que, no tocante ao processo educacional, os alunos são desafiados a desenvolverem novas formas de aprender por meio das TIC (PETERS, 2009).

Há de se considerar as informações expostas na seção 7, de que os estudantes dos cursos de Física e de Pedagogia da UEM se enquadram como nativos digitais e de que também há um número significativo de imigrantes digitais, assim como em Física há alunos que frequentaram um mesmo curso de graduação presencial e que fazem parte de um grupo de estudos na modalidade a distância, dado significativo na perspectiva da intensidade da interação entre eles.

Destaca-se que o AVA *Moodle* comporta um sistema de comunicação que permite o contato direto e indireto com os acadêmicos, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e atenuando a sensação de isolamento, por exemplo, em “salas de bate papo”, “café virtual”, mensagens individuais, fóruns, dentre outros (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Para as análises dos discursos, utilizaremos o termo interação, não excluindo o significado da interatividade, mas compreendendo-a atrelada à tecnologia que viabiliza a primeira. Para tanto, foram selecionados os depoimentos às questões: como é sua relação com o tutor presencial? E com o tutor a distância? Você se relaciona com os outros colegas de curso? Como?

Em relação ao tutor presencial, P1, F6 e F11 pontuam:

- (P1) “Poxa é muito bom, toda vez que a gente tem dúvida ela tá disponível pra atender a gente. Mesmo antes quando a gente tem alguma atividade ela já entra em contato com a gente pra falar, “tem a

atividade, vamos encontrar, vamos discutir”, então é muito importante”.

(F6) “[...] eu queria que eles pudessem ajudar mais. Mas na verdade ele não tem a formação em Física. Então no específico eles não conseguem ajudar. Mas no que a gente precisa em outras coisas é muito bom. Sempre pude contar”.

(F11) (risos) “É ótimo. [...] gente teve algum problema, porque a gente vinha aqui e ela nos ajudava a aprender, sendo que é a função do tutor a distância e não dela. Então até ela foi prejudicada por isso, porque ela nos auxilia demais. Se pudesse ela tira dela pra dar pra gente, no sentido de conhecimento. E aí foi que o coordenador puxou a orelha dela e a nossa. Então a nossa relação com ela é muito boa. É muito boa mesmo, não tem o que reclamar”.

Infere-se que os discursos representam os demais estudantes que afirmam ser importante a atuação do tutor presencial, incentivando, acompanhando e articulando encontros no polo de apoio para estudos em grupo. Entretanto, os estudantes entendem que sua função poderia ser ampliada para o auxílio ao esclarecimento das dúvidas relativas aos conteúdos das disciplinas, função essa do tutor a distância.

No depoimento de F6, a formação na área específica do curso seria oportuna, ao mesmo tempo em que F11 pontua a não autorização da instituição para que o tutor presencial interfira nas orientações diretas à construção dos conhecimentos.

Nesse contexto, problematiza-se a necessidade de tutores serem formados em áreas específicas, especialmente quando detectadas as dificuldades dos estudantes em determinadas disciplinas, como no caso dos entrevistados para as disciplinas de Matemática e de Cálculo.

Nota-se que ainda é necessário esclarecer aos estudantes que a instituição que oferta a EaD tem a liberdade de se organizar, respeitando as exigências do MEC e da UAB, e estabelecer as atribuições aos tutores presenciais e a distância. Entretanto, em uma abordagem sistêmica, como visualizado na seção 5, alterar uma atribuição significa modificar outras, e, ainda, em um contexto mais amplo, considera-se a problemática de não haver, nos municípios, profissionais graduados nas áreas específicas, um dos propósitos para oferta dos cursos na modalidade a distância no interior do Brasil.

Nas palavras de Mill (2012, p. 288),

A sugestão de tutoria da UAB é bastante flexível e aberta a atender a possíveis adequações pelas IEs parceiras. Isto possibilitou o surgimento de diversos modelos de tutoria, cada um com suas positivities e limitações. As diferenças entre os modelos adotados concentram-se na quantidade de alunos atendida pelo tutor, na natureza do atendimento ao estudante, na intensidade da interação, no tipo de *feedback* dado ao estudante, na formação em EaD e na especialidade nos conteúdos da disciplina.

Entende-se, nesse contexto, que os parâmetros educacionais construídos historicamente teriam continuidade, visto que os estudantes tenderiam a solucionar suas dúvidas com o tutor presencial, deixando de usufruir do *Moodle* e das interações entre professor, tutores a distância e colegas, viabilizadas principalmente nos fóruns, fato que romperia com um dos principais elos da EaD: a construção autônoma do conhecimento aliada à interação virtual.

Com referência ao tutor a distância, aquele que acompanha virtualmente a construção dos conhecimentos no desenrolar das disciplinas e tem contato direto com os professores, P2, F1 e P8 ressaltam:

(P2) “Não tenho do que reclamar, desde o primeiro ano, tem tido muita paciência, tem explicado. As vezes eu vejo no fórum, um pergunta uma coisa, passa meia hora e outro pergunta a mesma coisa, e ela tem respondido, tem esclarecido. Aquilo que ela não consegue eu vejo que eles procuram se informar junto aos professores pra tá passando pra gente uma resposta concreta daquilo que foi perguntado. Na minha opinião tem sanado todas as dúvidas pertinente ao curso”.

(F1) “[...] são ótimos. Tem um de química, muito atencioso. O de física é ótimo, [...] as vezes ele responde e fala assim ‘eu vou conversar com o professor’. Ele conversa com o professor e responde o que o professor fala, as palavras do professor, ele coloca uma carta, então assim ele é bem detalhista. Ah, a de Cálculo também ela é bem atenciosa. Só que assim, como eu falei pra você, o Cálculo é o empecilho, então é complicado. Mas também é muito atenciosa, ela responde com precisão mesmo.[...] mas também o professor está sempre muito presente no fórum. [...] Eu entro na plataforma e só vejo eu lá, as vezes tem duas pessoas. Não sei o que está acontecendo. Aí ela fala assim ‘pessoal cadê vocês’, sabe motivando, acho que isso é importante; ‘eu não tô vendo as atividades postadas’ (risos), essa motivação é importante”.

- (P8) “Sempre que eu precisei eu posto as minhas dúvidas, mas no e-mail particular, e sempre fui atendida. Eu não gosto de estar postando minhas dúvidas no fórum, eu não gosto, eu fico mais a vontade de utilizar o e-mail pessoal”.

Para P2 e F1, as ações dos tutores a distância estão adequadas. Além de mais uma vez vir à tona o problema com o ensino e a aprendizagem do Cálculo, a contribuição de F1 está em trazer no discurso a presença do professor nos fóruns, “chamando” os estudantes a participar. É uma demonstração de que tutor a distância e professor trabalham juntos para o apoio aos acadêmicos.

Em P8 emerge o atendimento do tutor associado às peculiaridades de cada estudante. Os sentimentos de receio, de vergonha, de medo de se expor são comuns e cabe ao tutor amenizá-los e, gradualmente, conduzir o aluno ao esclarecimento de dúvidas diretamente nos fóruns, para também usufruir e contribuir para os comentários realizados pelos outros colegas, tarefa que cabe não somente ao tutor a distância, mas também ao presencial.

Nos depoimentos de F4 e F11, há a influência do fator tempo administrado pelo tutor e interpretado em duas perspectivas pelos estudantes:

- (F4) “Os tutores a distância são vários, é igual professor. Tem tutores excelentes e tem tutor que deixa muito a desejar (risos). Tem uns que a gente até briga porque fica enrolando, enrolando a gente e não responde as coisas que a gente quer e aí a gente fica por conta”.
- (F11) “Tem algumas matérias, tem dois tutores, não sei se posso citar nomes, que são ótimos, nós perguntamos ele nos leva ao raciocínio, não dá resposta direta, quando ele vê que a gente está demorando pra chegar aí ele responde. E é assim, ele entra várias vezes por dia, o que a gente perguntou de manhã de tarde já está a resposta. Agora tem certas disciplinas que demora dois, três dias, e até responder você já esqueceu a pergunta, já esqueceu a questão, aí desanima”.

Infere-se que em um mesmo curso emergem posturas diferentes na interpretação da ação do tutor. Para F4, o fato de não dar a resposta “como a gente quer” deixa esse aluno indignado pela possibilidade de estar “enrolando a gente”. O tempo que para ele é sentido como “enrolação”, para F11 é o espaço para exercitar o raciocínio, de acordo com um limite de espera administrado pelo “ótimo” tutor. Ou seja, “quando ele vê que a gente está demorando pra chegar aí ele responde”.

O diferencial está na assiduidade do tutor em acessar o fórum e ir acompanhando o desenrolar das discussões e no fato de, caso não tenha condições de responder ao aluno, recorrer ao professor, informando aos estudantes sobre isso.

Quando se trata da interação entre os colegas dos cursos, P3 e P10 descrevem:

(P3) “[...] a gente sempre comenta, discute, faz trabalho, o pessoal do segundo ano né. Por causa dos livros também, das atividades que nós já passamos. Então eles querem saber como é a disciplina, emprestar os livros que nós tínhamos utilizado no primeiro e segundo ano. Eu sempre converso não só com a turma inteira, mas com o pessoal de outras turmas. [...] Até em meados do terceiro ano nós tínhamos um grupo de estudos, independente, a gente vinha duas vezes por semana e nós vínhamos discutir sobre isso, era sagrado. Sempre que eu retornava daqui (polo) eu ia lá e postava ‘acabei de chegar do polo tal e através da dinâmica de grupo pairou tal dúvida sobre isso aqui...’ Nós tínhamos, agora sinceramente nesse quarto ano aí, foi até agora dois ou três encontros só. As atividades estão sendo muito acumuladas e é uma correria só”.

(P10) “[...] mesmo sendo de uma turma a gente se reúne com a outra, a gente faz grupos pequenos. Teve provas que a gente fez tudo assim: Nós dividimos capítulos por pessoas e cada um explica [...] e aí quando é prova ‘fulano falou isso lá’, e faz a prova. Eu já tirei nota em prova assim. Então os encontros presenciais nossos aqui vale a pena”.

No discurso de P3, identifica-se a intensidade das interações ocorridas presencialmente nos polos, tanto entre os membros da turma a que pertence como entre alunos de outras turmas. Também se identifica o compromisso do estudante em postar no fórum a síntese das discussões para que outros colegas acompanhem os estudos. Essa dinâmica, todavia, foi prejudicada no quarto ano do curso, segundo ele, pelo excesso de atividades, que interrompeu a frequência das reuniões do grupo.

A preocupação dos estudantes com a inflexibilidade do currículo, o curto tempo de desenvolvimento das disciplinas e o rigor no cumprimento de cronogramas já foram identificados como obstáculos à aprendizagem nos discursos analisados nos itens anteriores e aqui emergem como empecilhos aos encontros entre eles.

No discurso de P10, o estudo em grupo é a simulação de aulas presenciais regidas por um professor. No caso, cada estudante assume a função de docente, prepara a aula de um capítulo e a expõe aos demais; o resultado positivo vem com a prova e, por isso, “os encontros presenciais nossos aqui vale a pena”.

A mesma base presencial, construída há milênios, é o referencial para a afirmação de P4:

(P4) “É raro o momento que eu venho ao polo no grupo de estudo. Eu venho mais às quartas-feiras, devido ao meu trabalho né. Então eu quase não participo com o pessoal. E é importante isso porque eles estão bem mais por dentro do que eu. Eu sinto que o grupo, eles discutem, sabe? É muito bom. Se eu pudesse vir eu viria todos os dias”.

As condições de vida dos acadêmicos podem ser um complicador aos estudos, se forem atreladas à necessidade de eles estarem presentes em momentos de estudos em grupo. Como posto na seção 6, em função dos compromissos trabalhistas e familiares comuns à maioria dos estudantes da EaD, o tempo dedicado aos estudos é restrito, motivo pelo qual cabe a mediação das tecnologias. Essa situação é explicada por F13:

(F13) Pelos fóruns, pra tirar as dúvidas da disciplina, dos exercícios. E no presencial quando vai na *web* presencial no polo de Goioerê ali né, tem os colegas ali. Mas a gente conversa pouco porque daí chega lá, já assiste a aula, eu moro em Campo Mourão então tem que pegar ônibus. [...] O grupo de estudos que a gente participa é via fórum, no *Moodle* mesmo, é vai ‘você fez esse exercício?’. ‘Fiz’. ‘Então como é que faz?’ A gente utiliza o fórum pra tirar as dúvidas, realmente ele é utilizado entre nós. Nos encontros presenciais a gente fala assim oh, vamos resolver até o número 20 do exercício, por exemplo, daí o aquele que deu a dificuldade a gente discute via fórum.

O estudante F13 expressa o sentido do “estar junto virtual”, termo utilizado por Valente e Almeida (2007) para explicar a influência da internet como promotora de interações com fins de acompanhamento do aluno e de criação de condições para auxiliá-lo a resolver problemas. Ou seja, o mito de que na EaD o aluno estuda sozinho cai por terra.

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 86),

Espera-se ainda hoje, que o aluno virtual aprenda por meio do autoestudo, mas também que aprenda em ambientes sociais, interagindo com outras pessoas. Mudanças nas condições socioeconômicas da educação tornaram importantes, além do aprendizado independente e auto-organizado, o aprendizado em grupo.

Mesmo que haja um sentimento de abandono pela instituição, como analisado em 8.5, os estudantes interagem e buscam a aprendizagem de forma autônoma. Segundo F9,

- (F9) “Na verdade o nosso curso é mais entre os amigos do que nós com os professores e tutores, as nossas dúvidas a gente sana entre nós mesmos”.

A importância da troca de ideias e da ajuda mútua na construção do conhecimento é marcada por F1:

- (F1) “Tem que ter grupo de estudo. Só é ruim num detalhe, nós somos em três. Alguns dias atrás teve o professor que veio pra dar uma aula pra gente para ensinar como mexer nos equipamentos do laboratório, que é o trabalho que a gente vai fazer. E no fins das contas eu tive aula particular porque só tava eu. [...]. Bom é legal eu tive aula particular! Mas não é o ideal. Só dois, os dois estudam junto, faz tudo junto, pensamos igual! Então, o pouco também não é tão vantajoso. Há necessidade de mais pessoas com jeitos de pensar diferentes e aí sim, se torna mais gostoso. Seria ideal ter uns dez, acho que é isso. Se o professor tivesse aí dez na cabeça dele perguntando, ele ia ficar louco né (riso) mas aí que ia aprender. A produção ia ser muito melhor. As formas de pensar são diferentes ‘opa, pensei por esse ângulo’. Isso é muito legal!”

Segundo F1, o fato de o número de alunos ser reduzido diminui proporcionalmente a qualidade da aprendizagem. Para ele, quanto mais pessoas expuserem suas dúvidas e trocarem ideias, mais rica será a aprendizagem.

Segundo Kenski (2012), a criação de ambientes virtuais precisa ser complementada por ações que encaminhem para atividades em grupo colaborativo, no qual se criam laços e identidades sociais. Não se trata, portanto, de incentivar a cooperação, mas sim a colaboração. Nas palavras da autora,

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos na realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (KENSKI, 2012, p. 112).

No contexto das análises, é possível reconhecer os sentidos que sustentam as interações vivenciadas pelos estudantes, presencial ou virtualmente. Destacam-se:

- a transferência da imagem do professor presencial para a função do tutor presencial. Para os estudantes, ter um tutor que explique o conteúdo presencialmente seria oportuno e, se fossem formados na área específica do curso, para o caso de Física, ajudaria bastante, fato que problematiza as estratégias de ensino a distância para as disciplinas de Matemática;
- o tutor a distância, para ser considerado “ótimo”, precisa ter sensibilidade, assiduidade e destreza no atendimento às dúvidas dos acadêmicos. O tempo de espera pela resposta a um questionamento feito por meio do fórum pode comprometer a aprendizagem ou incentivá-la. O que está em jogo é o estabelecimento de um limite temporal, bem como a percepção das necessidades individuais do grupo de alunos sob a responsabilidade de cada tutor;
- os grupos de estudos são eficazes e ainda não são considerados pela maioria dos estudantes como uma possibilidade a ser realizada virtualmente. Os alunos de Física indicaram possuir um perfil mais próximo do “aluno virtual” do que os estudantes de Pedagogia.

Tais sentidos se somam aos demais, emanados nos itens analisados anteriormente, e permitem visualizar os perfis dos estudantes pertencentes a cada curso pesquisado. Os aspectos dos quais eles se aproximam ou diferem serão apresentados na seção seguinte.

9 O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA E EM PEDAGOGIA APÓS A ANÁLISE DOS SEUS DISCURSOS

Traçar o perfil dos estudantes pesquisados requer a clareza de que não são possíveis generalizações e entender que os discursos produzidos para este estudo foram emitidos em um contexto de produção específico, ou seja, ao final de um curso de graduação em EaD e influenciados por cenários econômicos, sociais, culturais e educacionais próprios das individualidades de cada participante.

Vale lembrar que faz parte da Análise do Discurso compreender os dizeres como produções em *continuum*, não fechados em si. Ou seja, diante de referenciais teóricos diversos, esses dizeres poderiam representar episódios diferentes e, assim, significar de outras formas que não as visualizadas pela pesquisadora.

Para compor esta seção, considerou-se o movimento de análise dos depoimentos, o qual foi conduzido pela seleção dos episódios segundo o sentido que emitiam, para, posteriormente, serem agrupados e, ao final, reconhecidos como pertencentes a estudantes de um curso ou de outro.

Dessa forma, no decorrer da construção dos itens, os dizeres foram se aproximando pela afinidade de sentidos, gerando os apontamentos que, ora apresentam semelhanças, ora sinalizam diferenças entre as características dos estudantes dos cursos de Física e de Pedagogia.

Em relação às semelhanças apresentadas nos discursos dos acadêmicos de ambos os cursos, destacam-se:

- o entendimento de que a possibilidade de gerenciar o tempo e o espaço de estudos confere à EaD a facilidade que imaginam ser transferida para o processo de ensino e de aprendizagem em toda a sua extensão;
- as imagens construídas historicamente durante a escolarização presencial são referências para as considerações sobre a modalidade a distância;
- os estudantes avaliam a metodologia de ensino do professor de acordo com as experiências de aprendizagem pessoais, baseadas nas ações de ouvir, de copiar, de repetir e de realizar as provas;

- a constatação de que os estudantes ainda necessitam de aulas presenciais, especialmente de Matemática;
- o sentimento de abandono e de solidão, em alguns momentos, por parte dos acadêmicos;
- o reconhecimento, por parte dos estudantes, da importância do *Moodle*;
- a não utilização, em toda a sua potencialidade, dos recursos tecnológicos disponíveis na EaD, tanto por alunos quanto por professores e tutores;
- o entendimento, por parte dos estudantes, de que o tempo das disciplinas, a organização curricular e a inflexibilidade dos cronogramas são uma dificuldade a mais no processo de ensino e de aprendizagem;
- a não utilização frequente, pelos estudantes, do fórum da plataforma *Moodle*, sob a alegação de que a demora no atendimento do tutor a distância em relação às respostas às suas dúvidas desestimula o aprendizado;
- o reconhecimento da ineficácia das webconferências, tanto por falhas técnicas como por metodologias inapropriadas do professor;
- as interações entre tutores, professores e colegas de curso são essenciais para a aprendizagem a distância.

A síntese dos sentidos, acima descrita em suas semelhanças em ambos os cursos, desenha o cenário para a emergência de pontos divergentes que possibilitam a construção dos perfis de cada grupo de estudantes. O quadro 10 organiza essas diferenciações:

ESTUDANTES DE FÍSICA	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
A maioria possui graduação anterior na modalidade presencial.	A maioria não possui formação anterior em nível de graduação.
A faixa etária indica a presença predominante de nativos digitais.	Presença significativa de imigrantes digitais.
Organizam sistematicamente os horários de estudo nos tempos livres, em suas residências e na frequência ao polo de apoio presencial, em vários dias da semana.	Dedicam-se mais nos finais de semana e nos tempos livres durante o trabalho, sem determinação de horas e de locais. Vão ao polo para as atividades marcadas.

(continuação...)

ESTUDANTES DE FÍSICA	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
Organizam grupos de estudos com frequência.	Organizam grupos de estudos esporadicamente, especialmente às vésperas das avaliações.
Gostariam que a tutora presencial auxiliasse nas dúvidas dos conteúdos das disciplinas.	Valorizam o apoio da tutora presencial no incentivo aos estudos.
Buscam referenciais complementares aos livros das disciplinas.	Apoiam-se no livro da disciplina e em videoaulas.
Avaliam alguns livros das disciplinas como incompletos.	Entendem que alguns livros são complexos na linguagem textual empregada.
Pontuam que o curso de Física a distância é difícil, mas afirmam que se adaptaram ao processo.	Afirmam que a EaD é difícil.
Avaliam o rigor do curso como ponto positivo em relação à modalidade presencial.	Apontam o rigor do curso como um obstáculo à aprendizagem.

Quadro 10: O perfil dos estudantes dos Cursos de Física e de Pedagogia da UEM, participantes da pesquisa, segundo suas diferenças.

Fonte: Organizado pela autora (2014).

As características apontadas respondem a uma das questões propostas a esta tese: os discursos dos alunos de Física e de Pedagogia possuem pontos em comum e divergências? Quais? Dois objetivos delineados para este trabalho incluem

- delinear semelhanças e diferenças entre o perfil de estudantes de cursos diferenciados, mas que se propõem à formação docente;
- promover o confronto entre o perfil de aluno traçado teoricamente para a EaD e os discursos dos acadêmicos professados em pesquisa de campo.

Considerando os estudos e as análises realizadas até então, infere-se que os perfis para os alunos de EaD, traçados teoricamente e apresentados na seção 6, aproximam-se das características apresentadas pelos estudantes de Física e de Pedagogia da UEM em um universo generalista.

Grande parte das considerações de Guimarães (2012) se confirma, especificamente quando atribui ao estudante de EaD sua dedicação parcial aos estudos, a influência de familiares e a presença de jovens adultos e mais velhos na Educação Superior. Identifica-se

também que os conhecimentos desenvolvidos na Educação Básica diferem dos apresentados pelos universitários tradicionais, assim como se percebe que os objetivos dos alunos da modalidade a distância são pontuais e associados à profissão.

Outros autores, como Peters (2006), Dias (2010), Moore e Kearsley (2011), também descrevem como uma das características do estudante da EaD o fato de serem alunos trabalhadores e possuidores de ricas experiências de vida. Destacam-se Moore e Kearsley (2011), ao reconhecerem os fatores subjetivos, em especial a ansiedade, que atinge um grande número de estudantes.

Com relação aos discursos dos estudantes analisados, somam-se a ansiedade, os sentimentos de abandono e de isolamento diante das dificuldades apresentadas em estudos específicos e que, segundo os alunos, não foram prontamente resolvidas.

Identificou-se também que há um número considerável de estudantes que já possuíam graduação anterior cursada na modalidade presencial. Para os objetivos deste trabalho, esse dado não influenciou significativamente os sentidos dos discursos, mas abriu espaço para outras investigações nesse quesito.

Uma postura diferenciada observada entre os estudantes e que merece destaque se refere à organização de grupos de estudos, os quais são frequentes entre os alunos de Física, enquanto são esporádicos para os de Pedagogia. Em ambos os casos, ficou evidente que a opção por participar de grupos de estudos não está relacionada às dificuldades dos alunos de se encontrarem, considerando a distância ou a falta de conhecimento e afinidade entre os colegas.

Entende-se que esse dado evidencia o nível de dedicação ao curso e a organização de tempo de estudos intensificada pelos primeiros; e, para os outros, a supremacia da realização de outras atividades, o que supõe menor tempo disponível para dedicação aos estudos, gerando o comportamento de estudar apenas às vésperas de avaliações. Dessa forma, trata-se de uma opção individual que interfere na organização coletiva e, conseqüentemente, na qualidade das interações e da aprendizagem.

Outro dado importante a considerar é a avaliação do livro disponibilizado para cada disciplina. Nos depoimentos dos alunos de Física, os conteúdos desenvolvidos no livro impresso ou disponibilizado em formato *pdf* precisam de leituras complementares para serem compreendidos, gerando a postura de busca de referenciais de forma independente ou por

meio de trocas entre os colegas. No caso dos estudantes de Pedagogia, os conteúdos do livro são veiculados por uma linguagem de difícil entendimento, o que, em um número significativo de discursos, esse problema é parcialmente resolvido por meio das videoaulas, em que o professor realiza as explicações verbalmente.

Nesse contexto, o entendimento do rigor do curso difere entre os estudantes. Infere-se que a dinâmica de estudos construída pelos acadêmicos de Física propicia a valorização da maior intensidade dos estudos associada à qualidade do curso na modalidade a distância, ao passo que, para os acadêmicos de Pedagogia, as exigências ao longo do curso tornam-se obstáculos às aprendizagens e contribuem para o entendimento de que a EaD é difícil.

Nesse cenário, o papel do estudante como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, possuidor de habilidades para conduzir seus estudos apoiado nas TIC, esperado teoricamente para a modalidade a distância, não se confirma nos discursos dos grupos de acadêmicos participantes da pesquisa.

Entende-se que, para haver adequação ao primeiro requisito, seria necessário que os estudantes tivessem facilidade em gerenciar seus estudos sem marcar sua dependência do professor – associado ao papel e à sua postura construída para o modelo presencial. Para atender ao segundo requisito, aprender por meio das TIC, necessitaria que as resistências e as dificuldades com o uso das tecnologias não estivessem presentes ao final de um curso em EaD.

Nesse cenário, confirma-se o pouco conhecimento que ainda há em torno da aprendizagem dos adultos, apontado por Belloni (2006). Também vale recorrer a Guimarães (2012), ao sinalizar que as mudanças de ordem econômica, que melhoraram as condições de vida de um grande número de pessoas marginalizadas socialmente, possibilitaram a busca pela educação, trazendo para a EaD um público diferenciado, que aprende de forma peculiar e que, portanto, merece atenção.

Instituições e gestores de EaD deverão voltar o olhar a fim de aplicar suas ações pedagógicas nas especificidades de cada grupo de alunos e de sua associação aos objetivos de cada curso. Um grande desafio.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das leituras realizadas, dos depoimentos ouvidos e transcritos e de suas análises, é possível identificar e sentir o quão é importante se aproximar dos alunos e das alunas, entendendo-os como (co)construtores de um caminho de melhorias para a modalidade a distância em si e para os cursos, em específico.

No decorrer dos estudos, as questões que impulsionaram as reflexões puderam ser respondidas. A primeira delas, de caráter mais amplo, “o que revelam os discursos de estudantes veteranos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Física da UEM sobre a modalidade de Educação a Distância e, mais especificamente, sobre os elementos constitutivos de cada curso?”, permitiu identificar os sentidos atribuídos aos principais elementos constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem. Em síntese, retomam-se seus pontos principais.

A modalidade a distância, para os estudantes, ganha sentidos baseados em suas facilidades de acesso à Educação Superior, de adequação às condições de vida pessoal e administração do tempo e espaço de estudos. Reconhece-se, por meio dela, a oportunidade de formação, de capacitação e de inserção no mercado de trabalho. Seu desenvolvimento torna-se um instrumento de ação política na busca pela Educação Superior pública e de qualidade, no interior do Brasil, assim como reúne adultos de faixas etárias diversas, com experiências de vida e sonhos diferenciados.

Em sua maioria, as expectativas dos entrevistados vão ao encontro do modelo de curso a distância oferecido pela UEM, mas trazem como parâmetro as imagens – de professor, de metodologias, de recursos didáticos, de relações entre aluno/professor/tutor – do modelo presencial. Dessa forma, a questão “as expectativas dos estudantes vão ao encontro do modelo de curso a distância proposto pela UEM?”, tem uma resposta afirmativa, no sentido do rigor dos cursos e do nível de conhecimento proporcionado e, uma resposta negativa, quando se trata da inflexibilidade do currículo e dos cronogramas, aos quais alguns alunos atribuíram as dificuldades de aprendizagem.

Das necessidades sentidas no decorrer do curso, destacam-se: a presença do professor; a adequação da comunicação para diminuir as lacunas existentes entre a linguagem coloquial e a científica empregada nos livros das disciplinas e, em alguns casos, nas webconferências,

dificultando a compreensão e se tornando um obstáculo à aprendizagem e ao atendimento aos déficits de conhecimentos em Matemática.

Compreendeu-se também como os estudantes organizam seus estudos, o tempo que dedicam a ele e o local em que o realizam. Os acadêmicos estudam em suas residências, no local de trabalho e frequentam os polos de apoio presencial. O tempo dedicado aos estudos é variado e a maioria dos estudantes de Física acredita ser necessário no mínimo três horas de estudos diários, enquanto os de Pedagogia conciliam o tempo de estudos a outros afazeres, não sendo tão rigorosos nesse quesito como os colegas do outro curso pesquisado.

Em se tratando da metodologia de ensino e de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponibilizados, concluiu-se que os estudantes, em sua maioria, preferem utilizar o livro impresso e as videoaulas, baseados na metodologia utilizada pelo professor, ou seja, o aluno ouve e anota, pergunta quando tem dúvida e espera que a resposta seja direta e certa. Houve discursos que exaltaram a metodologia de pesquisa como importante para a construção pessoal de conhecimentos, compreendendo que faz parte da EaD o incentivo à autonomia, exigindo dedicação e persistência nos estudos.

Destacaram-se também as falhas técnicas que comprometem a eficiência das webconferências, as dificuldades de comunicação nos fóruns de discussão propostos no *Moodle*, seja pela demora dos tutores no atendimento aos alunos, seja pela falta de “netiqueta”. Também se percebeu que as dificuldades e as resistências ao uso das tecnologias acompanharam os estudantes ao longo de todo o curso.

Salientou-se a praticidade da plataforma *Moodle*, a importância dos tutores presenciais e a distância, assim como a relevância da organização de grupos de estudos entre os colegas do curso. Quanto aos tutores presenciais, os estudantes de Física se sentiriam melhor assessorados se eles fossem formados na área, o que destoa de suas atribuições na EaD, agregando o risco de os alunos transferirem para o tutor as ações próprias de um professor da modalidade presencial.

Os tutores a distância, de acordo com os estudantes, precisam dar suporte a seus questionamentos em tempo hábil, sem muita demora, sendo perspicazes ao assumir uma postura de problematizadores, que incentivam a busca e a pesquisa das respostas pelo próprio aluno, ou quando necessitam ir direto ao ponto. Seus estímulos, palavras de cortesia e respeito são valorizados pelos acadêmicos.

A interação entre tutores e estudantes é muito importante e, para os acadêmicos de Física, os grupos de estudos são essenciais. Eles se reúnem com frequência nos polos de apoio presencial e também utilizam o Fórum, no *Moodle*, para se comunicarem. Os estudantes de Pedagogia frequentam o polo presencial principalmente quando há atividades previstas pelo curso e, esporadicamente, fazem grupos de estudos.

No decorrer das análises, todas as questões problematizadoras da pesquisa foram respondidas, suas hipóteses foram confirmadas e os objetivos foram atingidos.

Na seção 9, especificamente, buscou-se salientar as semelhanças e as diferenças no perfil dos estudantes de Física e de Pedagogia. Dentre as semelhanças, é importante frisar a intensa influência que o modelo presencial ainda exerce na delimitação de parâmetros de estudos, de expectativas e de necessidades, e na noção de que a presença física do professor garante a aprendizagem. Esse cenário aponta para a importância da compreensão de que as práticas escolares são influenciadas por paradigmas e que, no caso da EaD, é preciso oferecer condições para que sejam rompidos os antigos laços.

Nesse contexto, há de se considerar as exceções que impulsionam para o “novo”. Discursos pontuais de alunos de Física e de Pedagogia indicam a construção eminente da autonomia, atitude importante para a EaD, e que necessita ser incentivada, acompanhada e exemplificada nas ações dos professores e dos tutores, bem como na organização e na gestão dos cursos.

Outra semelhança que merece atenção especial e ações específicas se refere ao uso das tecnologias disponíveis em EaD. Para os alunos de Física e, especialmente, para os alunos de Pedagogia, a utilização das TIC na educação não é intensa como o esperado para o processo de aprendizagem a distância. Mesmo ao final do curso ainda são presentes resistências às tecnologias. Há de se buscar estratégias mais eficazes para intensificar o uso do AVA *Moodle*.

Em ambos os cursos, o sentimento de abandono e de solidão emerge quando as dificuldades com a matemática são lembradas pelos estudantes. Tornam-se essenciais pesquisas que investiguem e proponham ações nessa área, assim como é urgente a utilização de outras estratégias de ensino e de aprendizagem para a construção de conhecimentos matemáticos nos cursos ofertados pela UEM.

De acordo com as diferenças observadas entre os grupos de estudantes pesquisados, destaca-se o terreno fértil à autonomia demonstrado nos discursos dos estudantes de Física em

oposição aos de Pedagogia. Em outras palavras, as relações de dependência – do professor, do tutor, do livro impresso – são marcantes para os alunos de Pedagogia, enquanto nos discursos dos estudantes de Física essa dependência é relativizada, principalmente pela formação de grupos de estudos que cooperam entre si, pela necessidade da busca de referências complementares ao livro da disciplina e também pela determinação na organização do tempo dedicado aos estudos.

As diferenças também recaem sobre a avaliação do rigor dos cursos e sua inflexibilidade de currículos. Os alunos de Pedagogia e de Física se posicionam em relação ao rigor dos cronogramas, mas, enquanto para aqueles isso pode ser um obstáculo à aprendizagem, para estes é motivo para intensificar os estudos.

Não se pode esquecer que o grupo de alunos de Física participante da pesquisa, em sua maioria, já possui formação em nível superior na modalidade presencial e se enquadra como “nativos digitais”, ao passo que em Pedagogia há maior heterogeneidade de idades, um número significativo de “imigrantes digitais” e, com exceção de três alunos, para o restante, o curso em EaD é a primeira graduação.

Nesse cenário, entende-se que o perfil teórico dos estudantes, traçado para a EaD e disponível nas obras consultadas para este trabalho e referências para a seção 6, aproxima-se do que relataram os acadêmicos dos cursos pesquisados. Entretanto as especificidades de cada um dos grupos determinará o sucesso ou o fracasso do ensino e da aprendizagem, considerando que a modalidade a distância se inscreve em um panorama repleto de diversidades, apoiadas principalmente nas características de cada população beneficiada pela interiorização da Educação Superior no Brasil.

Nessa mesma direção, há de se considerar também as peculiaridades de cada curso e de cada área de conhecimento. Isso traz consequências para a estruturação, a gestão, a organização e a proposição de metodologias. Quando o estudante de Física se refere à disponibilização das gravações das webconferências no *Moodle* e afirma “eu sei que está tendo problema em outros cursos de não estar vindo à aula, mas o curso de Física é diferente, não é?”, pergunta-se: os cursos não são diferentes?

Considerando a perspectiva de que os cursos são diferentes, pressupõe-se que é necessário identificar no que diferem e adequar o modelo de EaD respeitando esse fato. Em uma abordagem sistêmica, significa compreender que se intensifica a complexidade de

logística dos cursos, assim como modifica substancialmente as ações de professores e de tutores, alterações que podem ser realizadas pela flexibilidade do modelo do MEC/UAB adotados pela UEM.

Adentrando o último objetivo desta tese, o de “sinalizar para futuras ações estruturais e metodológicas em EaD, estendidas às melhorias dos cursos oferecidos pela UEM, segundo parâmetros professados pelos discentes”, propõem-se

- ações de pesquisas para serem identificadas as principais características de cada curso e adequar as metodologias, como salientado na seção 5, quadro 3;
- análise e viabilização da flexibilidade de currículos e de cronogramas. De acordo com Dias (2010), o uso das tecnologias permite a libertação das tradicionais “grades curriculares”, assentadas em currículos lineares, que supõem a organização em etapas a serem vencidas;
- capacitação de professores e de tutores no uso frequente do AVA *Moodle* e das webconferências, para dinamizá-los e fazê-los usufruir de outros recursos além dos fóruns e videoaulas, tais como: *chat*, diários, *blogs*, dentre outros. Essa capacitação deve ser fundamentada não somente na habilidade técnica, mas também e, principalmente, em terias pedagógicas balizadoras de ações interacionistas;
- inclusão, na carga horária de trabalho, das atividades realizadas pelos professores na EaD, para que, em um futuro próximo, possam optar pela atuação parcial ou exclusiva a distância;
- consideração da cultura heterogênea dos estudantes de EaD e da necessidade de aliar os estudos às práticas, produzindo materiais mais próximos de suas necessidades, sem deixar de lado os conteúdos elaborados historicamente;
- investimento em equipamentos tecnológicos e em parcerias com entidades especializadas em comunicação, para que a qualidade técnica da transmissão das webconferências seja garantida;
- acompanhamento e capacitação do tutor presencial nos polos, orientando e propondo dinâmicas para os estudantes usufruírem desse espaço, de uma maneira que contribua para a construção da autonomia de estudos e para a interação entre os colegas;

- oferta de cursos que envolvam conhecimentos básicos de matemática e de língua portuguesa, disciplinas de nivelamento ou de inclusão de tópicos dessas áreas no programas das próprias disciplinas do curso, ou ainda, outras formas de atendimento aos estudantes.

Ficou claro nesta tese que não há modelos únicos para a EaD, ao mesmo tempo em que há liberdade para cada instituição realizar as adequações metodológicas e organizacionais com a finalidade de garantir o sucesso no ensino e na aprendizagem dos cursos que oferta.

É evidente também que a modalidade a distância é complexa e que a alteração de um de seus eixos significa modificar outros e, com isso, os desafios aumentam e exigem profissionais criativos e comprometidos com as mudanças propostas.

Com esse espírito, chegar à finalização desta pesquisa permite afirmar de antemão que mais do que respostas, as análises conduziram a questionamentos importantes, impulsionadores de novas pesquisas e reflexões em EaD. Essas novas pesquisas devem incidir sobre: o ensino e a aprendizagem da Matemática a distância; a elaboração de materiais e de atividades com o uso intenso das TIC; as necessidades dos estudantes em cursos específicos; a relação aluno e polo de apoio presencial; as possibilidades de viabilização de caminhos que associem os conhecimentos dos estudantes aos conteúdos trabalhados na Educação Superior; a proposição de estratégias metodológicas para a EaD; o uso de variadas formas de linguagem na aprendizagem a distância, dentre outras vertentes.

Esperamos que este trabalho tenha produzido mais do que certezas, caminhos que conduzam a uma EaD mais próxima aos estudantes, ajudando-os a se construírem como gestores autônomos de seus conhecimentos e autores de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. **Formação de professores em exercício, Educação a Distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005, 264 p. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2005.
- ALVES, J. R. M. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Engenheiro: reforma e renovação pedagógica da educação tecnológica**. 2001. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 6 out. 2013.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em: 6 out. 2013.
- BALZZAN, E. C. Gestão de polos de apoio presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 199-212.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.
- BORBA, M. de C.; MALHEIROS, A. P. dos S.; ZULATTO, R. B. A. **Educação a Distância online**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.800/2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 8 out. 2013.
- _____. _____. **Portal Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2013.
- _____. _____. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2012.

CHAVES FILHO, H. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2012. v.2, p. 344-361.

COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a distância no Brasil**. Maringá: Eduem, 2013.

_____. História e Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância: o Sistema Universidade Aberta do Brasil em Questão. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 45, p. 282-295, mar. 2012.

_____; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a Distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

CRUZ, D. M. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009. v.1, p. 87- 93.

CZELUSNIAK, A. Nunca é tarde para obter um diploma. **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, 17 nov. 2013 Disponível em: <<http://www.gazetamaringa.com.br/educacao/conteudo.phtml?tl=1&id=1425967&tit=Nunca-e-tarde-para-obter-um-diploma>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

DIAS, R. A. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOURADO, L. F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Número Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FERREIRA, J. L. *Moodle*: um espaço de interação e aprendizagem. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a Distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 57-75.

FERRETTI, C.; LINDNER, E.; LYRA, A.; DUTRA, I. Projetos de aprendizagem em EaD. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 223-236.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (Org.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-50.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2006.

GUIMARÃES, L. S. R. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2012. v. 2, p. 126-133.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, Número Especial, p. 166-181, ago. 2006.

KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 59-68.

_____. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2013.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTAR, J. **Metodologia científica na era da informática**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MELO, P. A.; MELO, M. B.; NUNES, R. A Educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. **Revista de Ciência da Administração**, Santa Catarina, v. 11, n. 24, p. 278-304 maio/ago. 2009.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010a. p. 43-57.

_____. Sistemas logísticos em Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p. 213-231.

_____. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2012. v. 2, p. 280-291.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, J. M. A gestão da Educação a Distância no Brasil. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 129-137.

_____; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, B. C. M.; SAFANELLI, A. dos S.; CARDOSO, J. M. R.; BATTISTI, P. Gestão Acadêmica na Educação a Distância: desafios e práticas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMERICA DEL SUL, 10. 2010. **Anais...** Mar del Plata, 2010. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/152.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MOTA, R.; CHAVES FILHO, H.; CASSIANO, W. S. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 13-26.

MUNDIM, K. C. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 119-126.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 4, p. 101-142.

MUTTI, R.; CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

NEDER, M. L. C. Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 79-85.

OLIVEIRA, D. E. de M. B. **Educação a distância**: reconfiguração dos elementos didáticos. 2010. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortes, 2008.

PEDROSO, G. M. J. **Fatores críticos de sucesso na implementação de programas de EAD via internet nas universidades comunitárias**. 2006. 147 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88404/228643.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PIMENTEL, N. M. A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010a. p. 267-286.

PRETI, O. **O campo de investigação em Educação a Distância**. Cuiabá, 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/campos_investigacao.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 82, n. 200, p. 26-39, jan./dez. 2001.

PRETTO A, N. de L.; PICANÇO, A. de A. **Reflexões sobre EAD: concepções de educação**. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

RETAMAL, D. R. C. **A gestão em cursos de Educação a Distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso**. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RIBEIRO, L. O. M. **Planejamento e gestão de um Centro de Educação a Distância (CEAD) voltado para educação profissional e tecnológica: um estudo de caso**. 2008. 316 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão em EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados. **CINTED: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre: UFRGS, v. 5, n. 1, p. 1-21, jul. 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ufmg.br%2Fead%2Fcontent%2Fdownload%2F9716%2F70599%2Ffile%2FOTONI-TIMM-ZARO.pdf&ei=_sX_UJ6MOcjF0QG02YHwCA&usg=AFQjCNFMWfVCE05s_gBuL_Zk8BF4c0c_UQ&sig2=OnMjLZLVLoARkzC-W7eBYw>. Acesso em: 15 jan. 2013.

ROMERO, T. **Educação sem distâncias**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SARAIVA, K. **Educação a Distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SARAIVA, L. M.; PERNIGOTTI, J. M.; BARCIA, R. M.; LAPOLLI, E. M. Tensões que afetam os espaços de Educação a Distância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 483-491, set./dez. 2006.

SARAIVA, T. A educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n.70, p. 16-27, 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 6 out. 2013.

SCHUELTER, G. **Modelo de educação a distância empregando ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento**. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa, Florianópolis, 2010.

SILVA, K. K. S. **Mapeamento de competências**: um foco no aluno da Educação a Distância. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, M. B. S. da. **O Curso de licenciatura em Física a distância na Universidade Estadual de Maringá**: trilhando um caminho para as melhorias a partir do discurso dos alunos, tutores e professor. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA, W. V. K. de M.; BERTONCELLO, L. Crescimento bibliográfico na EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2012. v. 2, p. 410-420.

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 21, p. 29-44, 2003.

TRIMER, R. Livros e apostilas em EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2012. v. 2, p. 311-317.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VIANNEY, J. **As representações sociais da educação a distância**: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a Distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 23-41.

APÊNDICES

APÊNDICE A A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PERÍODO DE 2008 A 2013 QUE FAZEM REFERÊNCIA AO ALUNO DE GRADUAÇÃO EM EAD, CURSOS DE LICENCIATURA FÍSICA E PEDAGOGIA

Examinar as produções científicas que versam sobre Educação a Distância, com foco nos estudantes, contribuiu para justificar a relevância desta pesquisa e para o aprofundamento das leituras sobre o tema em questão.

Cabe ressaltar que grande parte das produções científicas foi encontrada com o auxílio da Internet o que pressupôs atenção especial aos bancos de dados visitados, exigindo

[...] aplicar um rigor ainda maior do que na avaliação das fontes impressas, já que na Internet não existem necessariamente mais os filtros da cultura impressa (editor, editora, revisor, etc), e a responsabilidade dessa filtragem é transferida ao consumidor da informação (MATTAR, 2008, p. 179).

As buscas dos referenciais foram realizadas de acordo com as associações dos termos: Educação a Distância, Ensino a Distância, alunos, estudantes, percepção, “no ponto de vista dos”, alunos de Pedagogia, alunos de Física. Foram feitas incursões na Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá em acervos e periódicos, Google Acadêmico e Banco de Teses do Portal Capes.

O critério que organiza a seleção e a apresentação destes referenciais é o ano de sua produção, de 2008 a 2013, e a pertinência para as reflexões desta tese. Uma síntese geral dos trabalhos é exposta e, ao final, são tecidos comentários quanto às contribuições que tais produções oferecem às discussões em torno do aluno de EaD.

Cabe destacar que o número de referenciais do ano de 2013 pode ser maior do que foi aqui apresentado em virtude do tempo de produção e divulgação dos trabalhos científicos, o que significa ter acesso a algum deles apenas em 2014, bem como aos limites temporais da presente pesquisa.

Ano 2008

- 1- OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem**. 2008. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

A autora analisou as concepções de orientadores e estudantes dos cursos de Pedagogia referentes aos conceitos estruturantes da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Participaram da pesquisa 50 pessoas nos quais 25 eram estudantes que já atuavam como professores e 25 orientadores. Por meio de questionário aberto e “formulário de Evocação Livre”, pela técnica de Análise de Conteúdo, a pesquisa buscou as Representações Sociais dos participantes na intenção de identificar os conceitos de construção e interação referentes ao processo de ensino e aprendizagem. As conclusões da pesquisa apontaram que o conceito de construção de conhecimento ainda não está estruturado para os orientadores e estudantes. Nas palavras da autora:

Pelo perfil dos participantes desta pesquisa, observamos que a maioria (56%) dos orientadores acadêmicos têm menos de um ano de experiência nos cursos pesquisados. Porém, 76% deste quadro é formado por pedagogos. Sendo assim, era de se esperar que esses participantes apresentassem conhecimento acerca das teorias construtivistas. Não tivemos a mesma expectativa com relação aos estudantes por encontrarem-se em início de formação. Mas, ao verificarmos que não houve diferença entre a estrutura da concepção sobre ensino e aprendizagem elaborada pelos orientadores acadêmicos e estudantes, observamos que, ao que parece, a graduação em pedagogia não está favorecendo a construção desse conhecimento (OLIVEIRA, 2008, p. 121).

A análise dos dados revelou que para os estudantes pesquisados, “a prática de ensino não se baseia nas teorias construtivistas, mas em práticas tradicionais de ensino” (OLIVEIRA, 2008, p. 125). Tal constatação é relacionada a condição de que, “não há, na formação/capacitação dos orientadores acadêmicos e estudantes, um projeto ou proposta de formação com base nesses conceitos, com exceção dos fascículos de Psicologia, que tratam do assunto em uma ou duas unidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 130).

- 2- BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma – SC.** 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

Nesta tese o autor faz um estudo de caso em que analisa como se dá a formação de professores em EaD em um polo de Criciúma. Para tanto foi realizada pesquisa documental, aplicada a entrevista semiestruturada a 14 tutores e questionário para 194 estudantes do curso de Pedagogia. Os dados foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo.

No relato dos tutores

[...] emergem queixas sobre a formação inicial que tiveram na graduação, como superficialidade do conhecimento, desarticulação entre teoria e prática. Outro aspecto destacado é a necessidade dos tutores trabalharem em conjunto, o que é pouco incentivado institucionalmente pela UDESC no polo de Criciúma (BITTENCOURT, 2008, p. 218).

Os estudantes participantes desta pesquisa não teriam condições de cursar Pedagogia em outras instituições que não na UDESC, especialmente por suas condições econômicas. A grande maioria são trabalhadores que se dizem satisfeitos com a qualidade do curso ofertado, mas criticam “a estrutura física, o uso das tecnologias e baixa carga horária destinada aos encontros presenciais” (BITTENCOURT, 2008, p. 218).

Ano 2009

- 1- MOREIRA, Alcides do Nascimento. **Percepção docente e discente do modelo pedagógico de EAD - mídia televisiva e ambiente virtual de aprendizagem: o caso da Unitins.** 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

Por meio de um Estudo de Caso a dissertação investiga a percepção de docentes e discentes sobre o modelo pedagógico de EaD da Fundação Universidade de Tocantins – UNITINS. Especificamente, aborda como as mídias televisivas e ambiente virtual de aprendizagem possibilita a realização da educação a distância.

Foram entrevistados 8 professores e foi aplicado um questionário, via e-mail, a 10 alunos. Os dados foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo.

Discutiu-se a valorização e a dimensão que as mídias abordadas assumem no contexto pedagógico da universidade e, para os professores, a dimensão que o uso das mídias imprime na efetivação da educação a distância.

Em relação às repostas dos discentes quanto aos pontos negativos sobre o AVA, a autora os relaciona à ausência de participação dos alunos destacando “a estrutura inadequada dos polos, o quantitativo insuficiente dos professores, a demora no repasse das notas das avaliações de forma correta, a falta de *feedbacks* do desempenho dos alunos pelos os professores” (MOREIRA, 2009, p. 127), o que, segundo ela contribui para a designação “falho” ao modelo utilizado pela universidade em questão.

- 2- BORGES, Martha Kaschny; FAGUNDES, Marcia Regiane Nunes. A educação a distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 17, n.1, p. 184, 2009.

A pesquisa experimental foi realizada no curso de Pedagogia a distância, por meio da análise de 22 questionários respondidos pelos acadêmicos em final de curso. Quatro categorias foram analisadas: a) educação a distância: oportunidade única de formação superior; b) educação a distância apresenta estrutura diferenciada para atender a mesma necessidade específica da educação presencial.; c) interatividade na EAD: (im)possibilidades; d) ser aluno a distância é desenvolver competência. (BORGES; FAGUNDES, 2009, p. 186).

De acordo com as análises as autoras afirmam que os estudantes salientam a importância da EaD para sua formação, em especial para os trabalhadores que moram distantes das grandes cidades.

Também se reconhece que, mesmo depois das experiências a distância, os estudantes ainda têm como referencial a modalidade presencial.

Em relação à interatividade e o desenvolvimento de competências, constatou-se que os acadêmicos superam dificuldades de comunicação e socialização e se instrumentalizam na realização das atividades.

Ano 2010

- 1- OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de. **Educação a Distância**: a reconfiguração dos elementos didáticos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

Esta tese problematiza os elementos didáticos da Educação a Distância, especificamente “[...] a concepção filosófica do curso, a organização didático-pedagógico, os métodos e técnicas utilizados, a aula em si, o aluno, o professor, o tutor, os mecanismos de interação e a avaliação” (OLIVEIRA, 2010, p. 9). Para tanto o referencial teórico fundou-se no materialismo dialético de Marx.

A pesquisa foi realizada em uma instituição particular que oferta o curso de Pedagogia em EaD, com sede em Curitiba e polo em Londrina. Foram feitas entrevistas semiestruturadas “com 10 alunos, 05 professores, 01 tutor local e 02 coordenadoras (a coordenadora atual e outra que iniciou o projeto) num total de 19” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Em síntese, as análises dos dados permitiram a autora considerar que a modalidade a distância possui peculiaridades que a diferem da modalidade presencial apesar de constatar suas proximidades. O fato de professores e alunos estarem interligados por teleconferência e outros mecanismos, torna as poucas interações entre eles um monólogo do professor, “[...] uma exposição na qual o professor exerce uma atividade solitária” (OLIVEIRA, 2010, p. 230).

A didática praticada na EaD do professor é calcada, pode-se dizer, no modelo tradicional de ensino, uma vez que as habilidades como diálogo, reflexão e análise não fazem parte do momento da aula, nem mesmo de outros tempos e espaços previstos na proposta pedagógica do curso analisado (OLIVEIRA, 2009, p. 231).

A autora pontua a necessidade de formação e atualização dos professores para trabalhar em EaD. Segundo sua análise, os elementos didáticos da modalidade a distância são os mesmos da modalidade presencial diferindo a forma de mediação, identificando “um papel ainda incipiente das tecnologias no processo de interação entre alunos e alunos, entre alunos e professores, entre alunos e tutores” (OLIVEIRA, 2009, p. 234).

Este trabalho acentua suas análises na atuação do professor e do tutor enviesados pelas contribuições dos estudantes entrevistados e observados em aulas presenciais. A ênfase gira em torno de comparações entre o modelo presencial e a distância.

- 2- NOVAK, Silvestre. **Educação a Distância e racionalidade comunicativa**: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem. 2010. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

Por meio da Análise de Conteúdo, o autor desta tese busca responder a questão: “Que racionalidades estão presentes na inteligibilidade do “estudar a distância” nos discursos dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem?” (NOVAK, 2010, p. 19). Para tanto, utiliza-se da observação participante, de questionários, registros escritos e participação em fóruns pelos estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, modalidade a distância, polo de Gravataí.

O autor era professor da turma, coordenador de polo, pesquisador e utilizou sua disciplina como laboratório para a observação participante, realizada em quatro semanas, o que conduziu primeiramente a construção do perfil dos estudantes, a saber, alunos com elevada jornada de trabalho e sem disponibilidade de horários fixos para frequentar cursos presenciais diurnos ou noturnos.

Um questionário eletrônico foi respondido por 53 alunos de uma turma de 72 acadêmicos, o qual demonstrou serem os alunos profissionais com experiência em sala de aula, além de trazer detalhes quanto a faixa etária, tempo de trabalho em educação, motivos pela escolha do curso, dentre outras informações chamadas pelo autor de “condições prévias dos alunos”.

Diante de um volume considerável de dados, o foco da pesquisa reside na problemática da interação em ambientes virtuais de aprendizagem, das quais se destaca a afirmação:

Nesse sentido infere-se que a racionalidade instrumental no sentido *online* pode vingar através da não tematização muito mais do que da tematização dos conteúdos de interesse de seus participantes. Isso pode acontecer quando seus integrantes, especialmente tutores e professores, desestimulam ou boicotam determinadas discussões, por entenderem, por exemplo, que as mesmas não se enquadram dentro dos objetivos educacionais propostos (NOVAK, 2010, p. 370).

O autor chama a atenção para o “estudar a distância” como um processo que exige comunicação, e associar a EaD a uma racionalidade instrumental/estratégica significa priorizar atividades a serem desenvolvidas e objetivos a serem alcançados sem que seja levado em consideração que o estudar a distância envolve o aluno como sujeito envolto também por subjetividades.

- 3- BORGES, Eline Medeiros; JESUS, Diovana Paula de. A autoria do professor em Educação a Distância: a percepção do aluno. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 95-108, jul./dez. 2010.

Inicialmente o artigo propõe a reflexão sobre a implantação, desenvolvimento e aceitação da EaD a partir da análise de dois modelos de educação a distância. A atenção recai sobre o material didático impresso pré-elaborado discutindo-se a filiação da EaD a pedagogia tecnicista e aos modos industriais de educação.

Por meio de questionários aplicados a alunos de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a autora problematiza a autoria e autonomia do professor e do tutor como viabilizadores da qualidade dos cursos de graduação na modalidade EaD.

Os questionários são disponibilizados semestralmente aos alunos como parte de um projeto de pesquisa, para coletar informações de ordem econômica, cultural, social e dados do curso como satisfação ou insatisfação com tutores, conteúdos, professores, etc.

Os dados analisados indicaram que a primeira turma a cursar Pedagogia apresentou alto índice de aceitação do modelo de curso proposto e a segunda turma apresentou um índice ainda maior o que conduziu a autora a inferir que

[...] que os alunos da segunda turma de Pedagogia estão dentro de uma faixa etária consideravelmente menor do que os alunos da primeira turma. Essa pode ser uma resposta ao aumento da aceitação do curso numa turma relativamente mais jovem, com maior facilidade de apreensão e manejo no uso das novas tecnologias e mídias relacionadas ao curso, além da possibilidade de rápida adequação ao material didático e ao conteúdo, por não estarem tão ligados às concepções tradicionais de ensino (BORGES, 2010, p. 105).

Nas considerações finais afirma-se a possibilidade da criação de cursos a distância pautada em esferas diferentes da lógica fordista, do tecnicismo e da influente economia global.

Ano 2011

- 1- MORÉS, Andréia. **Inovação e cursos de Pedagogia EAD**: os casos UCS e UFRGS. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Esta pesquisa, realizada por uma professora da UCS, caracteriza-se em um estudo de caso do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições Universidade de Caxias do Sul-UCS (comunitária) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (pública). O propósito foi investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas nestas universidades.

Optou-se pelo acompanhamento dos alunos pertencentes a quatro polos de estudos, dois de cada instituição e a coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas e ou questionário escrito – os participantes poderiam escolher um ou outro – destinados a alunos, professores e tutores.

A autora traz em capítulos distintos “o olhar dos alunos”, dos professores e dos tutores. Pelo interesse deste trabalho será sintetizado apenas o que se refere aos estudantes.

Os estudantes das duas instituições não conheciam seu PDI, mas lembravam de ter recebido por e-mail o Projeto Pedagógico do curso. Em seus depoimentos constatou-se como aspectos inovadores: a possibilidade de autonomia, a relação entre teoria e prática promovida por algumas disciplinas e estágios, a metodologia de projetos, o processo avaliativo assentado na reflexão crítica, o contínuo uso das TIC. A importância da qualidade dos cursos destas instituições foi atrelada pelos alunos às exigências de leitura, trabalhos e participações nos ambientes virtuais.

Ano 2012

- 1- NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva. Pressupostos, intenções e práticas de um curso a distância: as contribuições das percepções dos alunos para a avaliação do modelo. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 105-129, jan./abr. 2012.

Este artigo apresenta um modelo interacionista de formação de professoras inseridas na modalidade a distância, participantes de um convênio para capacitação entre prefeitura e a Universidade do Rio Grande do Sul. As “professoras-alunas” avaliaram a pertinência do

curso, de nove semanas de duração, em relação às mudanças em suas vidas nos âmbitos pessoal, profissional e estudantil e também em relação as características do curso como facilitadoras ou não de aprendizagem.

As três questões que nortearam a pesquisa versaram sobre os modelos alternativos de EaD aplicados aos futuros professores, as mudanças que estes modelos propõem e quais características desse modelo são percebidas pelos alunos.

Dentre os resultados obtidos destacam-se as principais mudanças percebidas pelos estudantes e assim elencadas pelas autoras:

[...] a incorporação e a criação de novas práticas que se sustentam em maior embasamento teórico e postura reflexiva, a melhor organização do tempo para conciliação de afazeres, principalmente o cuidado com os outros e com a casa, a mudança na vida como estudante que desencadeou mais dedicação, vontade de conhecer, ler e buscar atualização; o início de uso das novas tecnologias nas escolas juntamente com a conquista de autoestima e aumento de respeitabilidade diante da comunidade escolar (NEVADO, 2012, p. 113).

2- LUSTOSA, Karla Patrícia Fernandez do Monte. **A interação entre os estudantes do curso de pedagogia a distância da FE/UnB/UAB no fórum de discussão**. 2012. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

A monografia tem como objetivo investigar o processo de interação no fórum ao “[...] identificar como ocorre a comunicação dos estudantes, analisar a percepção dos alunos sobre a interação neste espaço, além de observar quais fatores influenciam no processo de interação entre eles” (LUSTOSA, 2012, p. 16).

Para tanto, foi enviado por e-mail um questionário a todos os estudantes de Pedagogia das turmas do 2º semestre de 2011. Dezesete alunos encaminharam as respostas, que foram organizadas em tabelas e analisadas segundo os critérios de faixa etária, gênero, afinidade dos participantes com seus colegas no fórum, a troca de informações entre os cursistas, espaço onde acontecem os diálogos (fórum, *chat*, redes sociais, e-mail etc) e o hábito de ler as postagens de outros colegas.

Em síntese, os resultados da análise questionaram a existência efetiva de comunicação entre os estudantes por meio do fórum. Os motivos residem na insatisfação, falta de interesse, descompromisso, falta de leitura e de entendimento quanto ao aporte teórico das atividades, o que gera a desorientação nas discussões entre os cursistas, a ausência do professor no fórum, a displicência de alguns tutores.

Nas palavras da autora,

[...] os resultados evidenciam a falta de uma estratégia que aproxime os estudantes, algo que faça o fórum ser mais dinâmico, atrativo e menos rotineiro. Talvez outra forma de abertura do tópico, com a utilização de recursos audiovisuais pode ser a estratégia que falta para os fóruns parecerem mais atrativos aos alunos. Além, é claro, da participação efetiva de todos os envolvidos (LUSTOSA, 2012, p. 63).

- 3- SILVA, Mônica Bordim Sanches da. **O Curso de licenciatura em Física a distância na Universidade Estadual de Maringá: trilhando um caminho para as melhorias a partir do discurso dos alunos, tutores e professor.** 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

A autora investiga o curso de licenciatura em Física, modalidades a distância e presencial, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Realiza entrevista semiestruturada com 20 alunos do curso presencial e 20 de EaD, com a diretora do NEAD, 6 professores do curso de Física, 5 tutores a distância e 5 presenciais.

Os dados coletados foram analisados segundo a teoria da Análise do Discurso, do qual foram construídas as categorias norteadoras das reflexões.

Dentre as conclusões elaboradas pela autora destacam-se: as diferenças entre os alunos de EaD e presencial quanto a faixa etária, alunos mais novos e recém saídos do Ensino Médio são mais frequentes na modalidade presencial; na EaD a maioria dos estudantes são trabalhadores, casados, tem filhos, já frequentaram outro curso superior. Os motivos para a escolha do curso em EaD residem no gostar de Física, enquanto que no presencial esta opção é secundária.

Confirmou-se a praticidade da EaD, os preconceitos diante dessa modalidade, a falta de interação presencial com os professores, as dificuldades do curso gerando a vontade de desistir, e, uma das conclusões mais importantes, “[...] é que poucos alunos-presenciais têm intenção de dar aula no Ensino Médio enquanto a maioria dos entrevistados do curso a distância tem essa pretensão” (SANCHES, 2012, p. 236).

Sanches (2012) apresenta, ao final, algumas sugestões de melhoria para o Curso, salientando que nesse quesito os estudantes pouco colaboraram.

- 4- CARDOSO, Zilmar Cardoso Santos *et al.* Perfil dos Acadêmicos do Centro de Educação a Distância/CEAD – Unimontes e a preferência pelo material didático impresso (MDI) quanto a disposição do texto e o entendimento da leitura. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, 2012.

Este estudo foi realizado entre 368 estudantes do Centro de Educação a Distância (CEAD) de Unimontes, por meio de um questionário aplicado virtualmente, no qual se avaliou a preferência pelo material didático impresso, nos quesitos: características gráficas do material e elementos que favoreciam a aprendizagem.

A pesquisa comprovou a qualidade do material impresso dessa instituição ancorada ao alto grau de satisfação dos acadêmicos.

- 5- PEREIRA, Carlos Eduardo Cândido; SOMMERHALDER, Aline; BRAGA, Fabiane Marini; CURY, Roseli Maria C. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar: quem são os estudantes universitários em formação? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, 2012.

O Estudo de Caso foi realizado na Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, com a participação de 498 alunos ingressantes no curso, no período 2007 a 2010.

As análises dos dados coletados por meio de questionário aberto indicaram que a maioria dos estudantes é do sexo feminino, residem próximos ao polo de apoio presencial, são trabalhadores, grande parte não tem condições de ir ao polo em outros dias da semana que não quando há atividades próprias do curso, já são professores licenciados em outras áreas e buscam a Pedagogia para atuarem no campo da gestão educacional.

- 6- MAGALHÃES, Elisa Gomes *et al.* Narrativas de formação: experiências em um curso na modalidade EaD. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, 2012.

O estudo foi desenvolvido no Curso de Extensão “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”, destinado a trinta estudantes de Pedagogia (anos finais) e a trinta professores iniciantes com até cinco anos de docência.

O principal instrumento de análise foi o Fórum de Discussão, em que os participantes descreviam suas experiências pessoais no processo de escolarização na educação básica. De acordo com a autora, foi possível dialogar sobre

[...] as funções da escola atualmente, as funções e postura do professor, o desenvolvimento do ensino na atualidade, os elementos históricos e sociais que marcaram o período de escolarização dos cursistas, a transição do aluno da Educação Infantil para o Fundamental e as maneiras de lidar com isso, entre outros (MAGALHÃES, 2012).

Escrever sobre a própria vivência como estudante, permitiu aos participantes refletir sobre a própria prática e a pensar sobre a futura docência.

2013 – Primeiro semestre

- 1- BAHIA, Norinês Panicacci; DURAN, Marília Claret Geraes. Curso de Pedagogia a distância e representações sociais: sentidos e significados expressos pelos alunos. **Educação & Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 16, n. 1, p. 63-83, jan./jun. 2013.

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação a Distância (Gepead), no período de 2010 a 2012, no qual buscou analisar as representações sociais de estudantes de Pedagogia e verificar indícios de resistências e preconceitos em torno da EaD.

Foram enviados questionários abertos, pelo correio, a 324 alunos, que após respondidos, deveriam ser entregues em um dos 27 polos de apoio presencial. Foram entregues 241 questionários, nos quais indagavam sobre: razões da escolha do curso, opinião da família sobre a escolha do curso, opinião dos amigos sobre a escolha do curso, comparação entre o curso a distância e o presencial em relação a preparação do aluno, expectativas em relação ao curso e considerações sobre o curso que frequenta.

A análise dos dados permitiu às autoras concluir que as principais razões para a escolha do curso de Pedagogia estão atreladas à busca de uma profissão e a seu aperfeiçoamento. Quanto a opção por um curso a distância, prevaleceu a flexibilidade de horários para conciliar outros afazeres aos estudos e a comodidade proporcionada pela EaD.

Sobre a opinião de familiares e amigos, a aprovação pela escolha do curso é justificada pela possibilidade de adequação do tempo de estudos à dedicação à família, enquanto que para os amigos, há os que apoiam e aqueles que por não conhecerem a modalidade a distância desqualificam a formação profissional viabilizada por ela.

Comparando as modalidades a distância e presencial, os pesquisados indicaram “não sentirem muita diferença entre a atual formação presencial e a formação a distância, com muitas colocações de que a qualidade é a mesma” (p. 77).

Os participantes indicaram que as expectativas em relação ao curso estão sendo atendidas, estão satisfeitos, reconhecem a qualidade do material, das teleaulas, a atuação de professores e tutores, bem como ressaltam as orientações e avaliações realizadas. Há também indicações de melhorias a serem feitas quanto a dinamização de semestres, à algumas orientações serem mais claras, atividades serem mais práticas e à exigência de muitas atividades e trabalhos.

- 2- NUNES, Ícaro Luan Freitas. **Educação a distância**: estudo de caso sobre o que pensa o estudante e o professor do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília FE/UnB. 2013. 84 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

Na monografia, o autor investiga o que pensam 20 alunos e 3 professores do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, polo de Alexânia.

Os resultados indicam que os alunos e professores acreditam na educação a distância; alunos e professores percebem o potencial da EaD na formação inicial e continuada; alunos e professores reconhecem a existência de preconceito em relação a credibilidade dos cursos a distância no mercado de trabalho; que a EaD ainda é tratada como um curso a parte na estrutura da universidade (NUNES, 2013, p. 1).

Foram identificados e também entendidos como áreas de estudos para serem aprofundados, as dificuldades de acesso à internet por parte dos alunos e dos professores, restrições à flexibilidade da EaD, organização didática adequada às especificidades dessa modalidade de educação, a falta de disciplina para os estudos em relação à carga horária excessiva para tal, a necessidade de um número maior de encontro presenciais e, as dificuldades de comunicação.

- 3- MORÉS, A. Educação superior e processos de ensino e aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS. **Conjectura**: Filosofia e Educação, América do Norte, v. 18, abr. 2013.

Neste artigo, a autora apresenta parte de sua investigação realizada junto aos estudantes do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

De acordo com os depoimentos dos alunos, o uso das tecnologias é o “grande diferencial” do curso, comparado ao presencial, possibilitando interação e construção de conhecimento. Explicitam também que se exigiu muito dos estudantes quanto às leituras, discussões e interações virtuais e em relação à qualidade de suas produções.

Para a pesquisadora,

[...] tornou-se evidente, na concepção dos alunos, que os referidos cursos rompem com o preconceito de que é baixa a qualidade dos cursos de EaD, pois, conforme relataram os entrevistados, ambos os cursos demonstraram profundidade científica e pedagógica, articulados com a inserção tecnológica (MORÉS, 2013, p. 3).

Identificou-se que os alunos foram desafiados pelas características do curso em um ambiente virtual, a ponto de muitos se sentirem prejudicados pela desorganização de seus horários pessoais e acúmulo de diversas atividades. Nesse contexto, os resultados apontam que a EaD mediada pelas tecnologias, propõe avanços ao processo de ensino-aprendizagem a tal ponto de promover mudanças culturais, tornando os estudantes mais autônomos, participativos e integrados à cultura digital.

- 4- SILVA, Alessandra Lisboa da. **Análise da estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* de uma disciplina do curso de pedagogia a distância da Universidade de Brasília**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

A pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Fundamentos da Arte na Educação, turma 2011, na segunda oferta do curso de Pedagogia, modalidade a distância. Participaram 23 alunos dos polos de apoio presencial de Carinhanha-BA e Alto Paraíso-GO e, um tutor a distância.

Os dados foram coletados por meio dos registros no ambiente virtual de aprendizagem, questionários e entrevista semiestruturada ao tutor.

As análises indicaram a relevância do trabalho em pequenos grupos colaborativos *online*. Essa estratégia pedagógica possibilita “[...] compreender a dialogicidade que pode se manifestar de diferentes formas, seja por oposição, aceitação, consentimento” (SILVA, 2013, p. 109).

A autora ressalta que fatores geográficos, sociais, econômicos e tecnológicos, interferiram na facilidade e ou dificuldade da realização das atividades colaborativas *online*,

bem como, a maneira como o tutor conduziu a disciplina foi o diferencial na participação dos estudantes.

Este levantamento de referenciais confirma o crescimento das investigações em torno dos estudantes em geral e a ênfase em pesquisas direcionadas ao público específico de algumas universidades, o que ratifica a relevância de se buscar compreender os discentes inseridos em contextos institucionais específicos, sem esquecer as influências sociais, econômicas e culturais mais abrangentes.

Segundo Silva e Bertencello (2012, p. 410) há uma diversidade de modelos de Educação a Distância e “[...] há uma profusão de usuários quanto ao uso da Internet para a educação. Nesse sentido, a EAD tem sido objeto de diferentes experiências e enfoques distintos”.

Em relação às investigações identificadas, todas se apoiam na abordagem qualitativa, visto que,

[...] uma abordagem qualitativa tem a vantagem de examinar um campo de pesquisa mais complexo, tal como a temática da educação a distância que pode ser explorada a partir de diferentes perspectivas e ângulos, por abranger temas multidisciplinares (SILVA; BERTONCELLO, 2012, p. 414).

É inquestionável a importância e as contribuições que possam advir destas investigações, contudo, das dezoito produções listadas, dez tratam exclusivamente dos estudantes de Pedagogia e apenas um trabalho foi desenvolvido junto a alunos do curso de Física, o que, por sua vez, reduz ainda mais o universo de pesquisas que dão voz às várias questões que envolvem os acadêmicos compreendendo-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Identifica-se nas demais produções a presença da opinião dos alunos, analisada juntamente com a de professores, tutores, orientadores e coordenadores, de forma a valer o princípio da autoridade e de poder, reconhecida pela teoria da Análise de Discurso em que “vale mais” o que diz o professor e o tutor do que o aluno, por exemplo.

Neste cenário, buscar compreender os dizeres dos alunos de Pedagogia e de Física, por meio da AD, inseridos em um modelo específico de EaD, é um importante diferencial, por considerar que os acadêmicos trazem, para o interior de cada curso, contextos de vida diferenciados, que por sua vez, são inscritos em uma estrutura educacional complexa.

Desvelar essas relações é um grande desafio!

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO

Prezado(a) acadêmico(a):

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado para levantamento de informações que permitam coletar dados dos alunos e alunas que cursam o 3º e 4º ano de Pedagogia e de Física da UEM.

Os dados serão quantificados de modo a manter o sigilo dos participantes.

Para maiores esclarecimentos coloque-me a disposição pelo e-mail: simoneejordao@hotmail.com

Agradeço!
Simone de Souza
Pós-graduação em Educação para a Ciência e Matemática – UEM

1- Assinale a opção que inclui sua idade.

20 a 30 anos 30 a 40 anos 40 a 50 anos mais de 50 anos

2- Você já possui graduação anterior a atual, realizado na modalidade presencial?

sim não

Em caso afirmativo, qual? _____

3- Seu ingresso no curso de Educação a Distância da UEM foi por meio de:

vestibular

inscrição pela internet – matrícula especial

4- Como você conheceu a Educação a Distância – EaD?

Possuo graduação / pós-graduação cursada na modalidade a distância

Não conhecia antes do curso que frequento atualmente

Ouvi falar

Vi propagandas sobre EaD

APÊNDICE C ROTEIRO DA ENTREVISTA

Prezado(a) acadêmico(a)

Esta entrevista destina-se a coleta de dados para uma pesquisa acadêmica que tem por finalidade registrar as percepções dos estudantes universitários referentes ao curso na modalidade a distância.

Você não precisa se identificar e pode ficar a vontade para responder às perguntas de acordo com suas próprias ideias, palavras e expressões. Sinta-se livre para falar e também livre para se recusar a responder a qualquer uma das questões.

As falas serão gravadas e posteriormente transcritas com fidelidade ao que foi dito para posterior análise.

Antecipadamente agradeço sua disponibilidade e atenção.

- 1- Quais motivos te fizeram escolher um curso a distância?
- 2- Conte quais eram suas expectativas para o curso e quais são as atuais.
- 3- No decorrer do curso quais necessidades você teve? Foram atendidas?
- 4- Houve empecilhos que prejudicaram sua aprendizagem pelo fato de você estar fazendo um curso a distância?
- 5- Como você organiza seus estudos?
- 6- Dê sua opinião sobre a metodologia utilizada na EaD.
- 7- Explique como você utiliza os recursos didáticos e tecnológicos oferecidos pela EaD, tais como: material didático impresso, *Moodle*, videoaulas, webconferências, encontros presenciais nos polos.
- 8- Como é sua relação com o tutor presencial? E com o tutor a distância?
- 9- Você se relaciona com os outros colegas de curso? Como?

APÊNDICE D TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Educação a Distância: as percepções dos acadêmicos de Pedagogia e de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Maringá, que faz parte do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática e é orientada pelo prof^o Dr. Valdeni Soliani Franco do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as percepções dos acadêmicos de Pedagogia e de Física quanto a Educação a Distância. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: será realizada uma entrevista de para o levantamento dos dados, gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise. Informamos que os dados serão lidos apenas pela pesquisadora e o sigilo do pesquisado será garantido. Também não haverá nenhum tipo de pagamento pelos dados. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação às questões de cunho pessoal ou em relação à rotina de estudo dos alunos. Neste caso, o pesquisado terá total liberdade de se recusar a responder, no mais a realização da pesquisa não acarretará dano ou desconforto inaceitável, visto que sua participação se dará por meio de protocolos seguros. O pesquisado deve se sentir a vontade para não comparecer ao local da entrevista agendada no Polo de Estudos caso ocorra algum imprevisto, podendo ser agendadas entrevistas quantas vezes forem necessárias e de acordo com o dia e horário escolhidos pelo entrevistado. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros serão gravados em áudio e transcritos para serem analisados. Serão usados apenas os dados relevantes para a pesquisa e as transcrições úteis serão utilizadas na redação do trabalho final, preservando sempre a identidade do entrevistado. Após as transcrições das entrevistas as gravações serão deletadas. Os benefícios esperados estão relacionados a melhoria das condições de estudos dos alunos de Pedagogia e Física da UEM por meio da análise de suas percepções quanto ao curso do qual fazem parte. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pelo Prof^o Dr. Valdeni Soliani Franco.

_____Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Simone de Souza (nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Valdeni Soliani Franco

Endereço:

(telefone/e-mail):

Nome: Simone de Souza

Endereço:

Telefone/ email:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXOS

ANEXO A RESOLUÇÃO Nº. 003/2012-COU / REGULAMENTO DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD

RESOLUÇÃO Nº 003/2012-COU

CERTIDÃO

Certifico que a presente resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria e no site <http://www.scs.uem.br>, no dia 28/6/2012.

Homologa Ato Executivo nº 038/2010-GRE - criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

Isac Ferreira Lopes, Secretário.

Considerando o conteúdo do **Processo nº 9.552/2010-PRO**;
considerando o disposto no Parecer nº 005/2011-CAD;
considerando o disposto no Parecer nº 002/2012-PLAN,

O CONSELHO DE UNIVERSITÁRIO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Homologar o **Ato Executivo nº 038/2010-GRE**, que criou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), alterando sua vinculação para a Pró-Reitoria de Ensino (PEN).

Art. 2º Aprovar o Regulamento do **NEAD**, conforme anexo, parte integrante desta resolução.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Dê-se ciência.
Cumpra-se.

Maringá, 30 de abril de 2012.

Julio Santiago Prates Filho,
Reitor.

<p>ADVERTÊNCIA: O prazo recursal termina em 5/7/2012. (Art. 95 - § 1º do Regimento Geral da UEM)</p>

ANEXO REGULAMENTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES

Art. 1º Órgão suplementar da Universidade Estadual de Maringá (UEM), denominado Núcleo de Educação a Distância (NEAD), vinculado à Pró Reitoria de Ensino (PEN), tem por finalidade planejar, coordenar, organizar, desenvolver e acompanhar as atividades pedagógicas e administrativas da modalidade de educação a distância da Universidade.

Parágrafo único Para cumprir suas finalidades, o NEAD deve:

- I - desenvolver ações que venham contribuir para a ampliação da oferta para acesso à educação superior;
- II - possibilitar a ida da Universidade até o aluno, permitindo contornar e ultrapassar as dificuldades geográficas de espaço e de tempo a partir do uso das tecnologias aplicadas à educação;
- III - proporcionar condições de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de atividades na área de educação a distância e estudos voltados para a apropriação das novas tecnologias e serviço da Educação;
- IV - propiciar a interlocução entre professor, aluno e tutor;
- V - prestar suporte técnico, tecnológico e pedagógico, em educação a distância aos departamentos e órgãos da Universidade, que possibilite o estabelecimento da igualdade de oportunidades.

Art. 2º O NEAD reger-se-á pelo Estatuto e Regimento Geral da UEM, pelas disposições deste regulamento e por outras normas e determinações superiores.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E DAS COMPETÊNCIAS

Art. 3º Para consecução de suas finalidades, o NEAD constituir-se-á das seguintes unidades:

- I - Diretoria Geral;
- II - Divisão de Tecnologia de Informação e da Comunicação;
- III - Divisão de Tutoria e Capacitação;
- IV - Divisão de Desenvolvimento Pedagógico;
- V - Divisão de Ambientes e Mídias para Aprendizagem;
- VI - Secretaria.

Seção I **Da Diretoria Geral**

Art. 4º A Diretoria Geral do NEAD é exercida por um docente, efetivo, integrante dos quadros de carreira da universidade, com Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE) e nomeado pelo reitor de acordo com as normas vigentes.

Art. 5º Ao diretor Geral do NEAD compete:

I - manter contato com a comunidade interna e externa à UEM no sentido de divulgar as ações do NEAD e estabelecer parcerias e/ou outras formas de cooperação para viabilização de projetos em educação a distância na UEM;

II - encaminhar aos órgãos competentes, projetos em educação a distância, relatórios técnicos e financeiros, propostas de alteração do regulamento, sempre que necessário;

III - supervisionar a utilização dos recursos financeiros, execução de projetos financiados, equipamentos e material disponível no NEAD;

IV - assessorar conjuntamente com os órgãos da Diretoria, demais órgãos, departamentos e instituições envolvidos, na elaboração de proposta técnica, financeira e pedagógica de projetos e atividades em educação a distância, quando solicitados pelos proponentes;

V - definir estratégias para o gerenciamento e coordenação das atividades administrativas, providenciando os suportes pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos, professores, tutores e técnicos envolvidos nos projetos, durante todo o desenvolvimento dos projetos e atividades em educação a distância, de forma a assegurar a qualidade dos mesmos;

VI - viabilizar os meios para obtenção dos recursos necessários à produção, impressão e reprodução de materiais didáticos, instrucional e institucional, escrito, videográfico e outros, necessários ao desenvolvimento dos projetos e atividades em educação a distância, assim como o processo de aquisição e distribuição do referido material;

VII - promover entendimento com as chefias de departamentos e órgãos da UEM para adoção de medidas necessárias ao desenvolvimento curricular dos projetos e atividades em educação a distância, assim como a indicação de docentes, com atribuição de encargos de ensino, e técnicos para composição da Equipe Profissional Multidisciplinar do NEAD;

VIII - manter contatos com órgãos da UEM e instituições e órgãos conveniados, envolvidos nos projetos e atividades em educação a distância, nos diferentes níveis, como forma de proceder o acompanhamento das mesmas;

IX - elaborar e encaminhar projetos a órgãos financiadores visando a obtenção de recursos necessários ao desenvolvimento da educação a distância, e responsabilizar-se pelos acordos e convênios firmados, observada a legislação interna da UEM;

X - representar e zelar pelos interesses dos projetos e atividades em educação a distância, junto às instituições, comunidade, órgãos e colegiados da administração superior da UEM, nas questões administrativas, empenhando-se pela obtenção dos recursos necessários ao seu desenvolvimento;

XI - elaborar relatórios técnicos e financeiros, parciais e gerais, da execução orçamentária dos projetos e atividades em educação a distância e sobre a experiência da UEM nessa modalidade de educação, para encaminhamento aos órgãos competentes;

XII - viabilizar a divulgação dos projetos e atividades em educação a distância, junto aos meios de comunicação;

XIII - articular-se com os órgãos competentes da UEM no sentido de se estabelecer rotinas e procedimentos à administração acadêmica dos projetos e atividades em educação a distância, relativas ao processo de seleção, ingresso, matrícula e sua renovação, registro da avaliação da aprendizagem, ocorrências acadêmicas, diplomação, arquivo e expedição de documentos dos alunos matriculados, respeitadas as normas vigentes;

XIV - estabelecer procedimentos, juntamente com o coordenador de curso e coordenadores de tutoria para aplicação e correção de provas presenciais, a distância e outras atividades que compõem o sistema de avaliação da aprendizagem do curso;

XV - criar, juntamente com os demais componentes da equipe, o sistema de informações necessário ao processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação dos projetos e atividades em educação a distância e desempenho acadêmico dos alunos, de forma a permitir a avaliação institucional da modalidade de educação a distância;

XVI - tomar as providências necessárias à elaboração e encaminhamento dos processos de credenciamento e renovação do credenciamento da UEM para atuação na modalidade de educação a distância, assim como dos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos de graduação e pós-graduação, observada a legislação vigente;

XVII - solicitar, quando necessário, aos departamentos envolvidos, a proposta de projeto de curso para a formação de tutores e especialistas em educação a distância, de forma a garantir a expansão da oferta de vagas para o atendimento a demanda em novos municípios, após aprovação pelos órgãos competentes da UEM;

XVIII - articular as ações desenvolvidas pelos Polos de Apoio Presencial e municípios envolvidos nos projetos e atividades em educação a distância, de modo a assegurar a unidade e qualidade dos mesmos;

XIX - acompanhar o processo de seleção, de contratação, de capacitação e de avaliação de tutores;

XX - coordenar os trabalhos necessários à realização de processos seletivos para ingresso de alunos nos projetos e atividades em educação a distância, assim como de tutores, tomando as medidas cabíveis junto aos órgãos da UEM;

XXI - baixar atos normativos e delegar competências, desde que não contrariem aos dispositivos legais;

XXII - cumprir e fazer cumprir as diretrizes da educação a distância estabelecidas para a UEM;

XXIII - cumprir e fazer cumprir este regulamento.

Seção II Das Divisões

Art. 6º As divisões são administradas por chefes de divisão, nomeados pelo reitor, de acordo com as normas vigentes.

Parágrafo único. Os chefes de divisão são servidores integrantes dos quadros de carreira da universidade, nomeado pelo reitor.

Art. 7º Aos chefes de divisão compete:

I - administrar todas as atividades de divisão, procurando integrar-se às demais desenvolvidas pelo NEAD;

II - adotar técnicas e procedimentos objetivando à racionalização dos trabalhos sob sua responsabilidade;

III - dar orientação quanto às rotinas de trabalho ao pessoal lotado na divisão;

IV - possibilitar e incentivar a participação, em treinamentos, do pessoal lotado na divisão;

V - responder junto ao diretor pelas atividades sob sua responsabilidade;

VI - responsabilizar-se pela manutenção e conservação dos bens móveis de uso da divisão;

VII - solicitar ao diretor os recursos necessários ao bom desempenho das atividades do seu órgão;

VIII - emitir as correspondências de interesse da divisão acompanhadas de visto do diretor;

IX - atender e fornecer as informações necessárias, inerentes à divisão aos órgãos competentes;

X - cumprir e fazer cumprir este regulamento e as demais disposições legais aplicáveis às suas funções.

Subseção I Da Divisão de Tecnologia de Informação e da Comunicação

Art. 8º À Divisão de Tecnologia de Informação e da Comunicação do NEAD compete:

I - administrar os ambientes virtuais de aprendizagem;

II - implementar pesquisas em novas tecnologias em educação a distância;

III - elaborar e desenvolver recursos didático-pedagógicos como veículos em educação a distância;

- IV - assessorar e avaliar a produção de material didático para educação a distância, em suas diversas formas e possibilidades, nas diferentes mídias;
- V - providenciar a aquisição, a manutenção e a renovação dos equipamentos e materiais utilizados no NEAD;
- VI - disponibilizar recursos tecnológicos para a execução de cursos e atividades em educação a distância;
- VII - desenvolver e avaliar procedimentos de implementação de novas tecnologias utilizadas como veículo para a educação a distância;
- VIII - atuar em conjunto com o Núcleo de Processamento de Dados (NPD) na gestão dos sistemas administrativos pertinentes à educação a distância; segurança de sistemas de informação relativos à educação a distância e manutenção de sistemas;
- IX - definir, desenvolver, implementar e atualizar o site do NEAD;
- X - zelar, em conjunto com os demais órgãos responsáveis, pelos recursos tecnológicos necessários ao funcionamento de atividades orientadas a distância.

Subseção II **Da Divisão de Tutoria e Capacitação**

Art. 9º À Divisão de Tutoria e Capacitação do NEAD compete:

- I - propor normas gerais para realização do processo seletivo e contratação de tutores para aprovação pelos conselhos superiores da UEM;
- II - elaborar os procedimentos relativos ao sistema de tutoria para as diversas modalidades de cursos e programas de educação a distância, em articulação com os departamentos envolvidos nos projetos pedagógicos dos cursos;
- III - planejar e realizar o processo de seleção de tutores a distância e presenciais, de acordo com os critérios estabelecidos pelo departamento;
- IV - organizar e ofertar cursos de capacitação para tutores quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis no NEAD;
- V - acompanhar o processo de tutoria relativo às áreas ou componentes curriculares e atendimento de alunos;
- VI - organizar o processo de avaliação do sistema de tutoria;
- VII - organizar e convocar reuniões periódicas com o coordenador de curso e coordenadores de tutoria da UEM e Polos de Apoio Presencial para planejamento e acompanhamento das atividades do sistema de tutoria da UEM e do curso;
- VIII - coordenar o processo de pagamento dos tutores.

Subseção III **Da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico**

Art. 10. À Divisão de Desenvolvimento Pedagógico do NEAD compete:

- I - analisar e emitir pareceres sobre a criação e implantação de cursos em educação a distância na UEM;

- II - prestar consultoria a processos de educação a distância de outras instituições, quando solicitado;
- III - supervisionar e avaliar a execução dos processos de educação a distância, por meio dos projetos de abertura de cursos, dos relatórios parciais e finais dos mesmos;
- IV - coordenar o processo de elaboração e de avaliação do material didático destinado aos cursos de educação a distância, podendo designar consultores especialistas em educação a distância e nos assuntos específicos;
- V - acompanhar e avaliar o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de educação a distância;
- VI - disponibilizar recursos e materiais pedagógicos em educação a distância para atender as necessidades dos docentes e tutores;
- VII - acompanhar a preparação do material de apoio e guias aos alunos para disponibilização no ambiente de aprendizagem;
- VIII - analisar conteúdo, formatação e apresentação adequada às exigências da modalidade de educação a distância;
- IX - garantir a aplicação da legislação de direitos autorais e propriedade intelectual nos materiais a serem utilizados na educação a distância.

Subseção IV **Da Divisão de Ambientes e Mídias para Aprendizagem**

Art. 11. À Divisão de Ambientes e Mídias para Aprendizagem do NEAD compete:

- I - dar suporte ao processo de criação de material didático nas diferentes mídias para componentes curriculares e cursos a distância;
- II - desenvolver metodologias para a manutenção da qualidade na produção visual e diagramação de material para educação a distância;
- III - responsabilizar-se pelo processo operacional de transmissão das aulas pelo sistema de conferência em rede;
- IV - capacitar os professores para a produção de material audiovisual.

Subseção V **Da Secretaria**

Art. 12. A Secretaria é exercida por um servidor integrante da carreira técnico-universitária, nomeado pelo reitor.

Art. 13. À Secretaria do NEAD compete:

- I - secretariar e lavrar as atas de reuniões do NEAD;
- II - organizar e coordenar os serviços da secretaria;
- III - manter e responder pelos arquivos, processos e documentos relativos às atividades desenvolvidas pelo NEAD;

- IV - orientar os trabalhos dos técnicos de apoio;
- V - providenciar as medidas necessárias à viabilização dos planos de viagem, ressarcimento de despesas, pagamento de pessoal envolvido em projetos e atividades, requisições de serviço, pedidos de compra e solicitações diversas;
- VI - providenciar a expedição e encaminhamentos de ofícios, comunicados, circulares, editais, certificados, declarações, atestados e demais documentos de expediente;
- VII - auxiliar o planejamento e execução as atividades necessárias à realização de reuniões e demais eventos, mantendo arquivo organizado dos documentos, decisões e conclusões de cada evento;
- VIII - responsabilizar-se pelo sistema de comunicação, atendimento interno e externo, informações, protocolo e tramitação de documentos;
- IX - manter contatos com os Polos de Apoio Presencial visando a articulação dos mesmos com o NEAD;
- X - organizar, atualizar e controlar o acervo bibliográfico e todos os arquivos do NEAD;
- XI - manter, sob sua guarda, controle e conservação, os materiais de consumo e de uso permanente pertencentes ao NEAD ou colocados à sua disposição por outros órgãos;
- XII - manter registros acadêmicos de cursos e programas de educação a distância;
- XIII - acompanhar a expedição de certificados e diplomas;
- XIV - manter o registro de todas as atividades, internas ou externas, de educação a distância realizadas pelo pessoal da UEM;
- XV - cumprir e fazer cumprir este regulamento;
- XVI - outras atividades correlatas.

CAPÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14. As normas para escolha do cargo de direção devem ser aprovadas pelo Conselho Universitário (COU) no prazo de 120 dias.

Art. 15. Os casos omissos são resolvidos pelo diretor Geral do NEAD, ouvida a PEN.

Art. 16. Incorpora o presente Regulamento o Anexo I - Organograma do NEAD.

Art. 17. Este regulamento entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO B RESOLUÇÃO Nº. 119/2005-CEP / APROVAÇÃO DA CRIAÇÃO,
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA

R E S O L U Ç Ã O Nº 119/2005-CEP

CERTIDÃO

Certifico que a presente Resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria, no dia 1º/9/2005.

Esmeralda Alves Moro, Secretária.

Aprova normas para organização e funcionamento de cursos de graduação, sequenciais, atualização, especialização, mestrado, doutorado, extensão, educação básica de jovens e adultos, educação profissional e técnica, na modalidade de educação a distância, assim como a oferta de disciplinas nos cursos presenciais com percentual a distância.

Considerando o contido às fls. 42 a 145 **do Processo nº 748/2000;**

considerando o disposto no Artigo 207 da Constituição Federal, e Artigo 180 da Constituição Estadual, que tratam da autonomia didático-científica das universidades brasileiras;

considerando o disposto no Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que trata da organização e funcionamento da Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada;

considerando o disposto no Decreto Federal nº 2.494/98, de 10 de fevereiro de 1998, com as alterações introduzidas pelo Decreto Federal nº 2.561, de 27 de abril de 1998, que trata da organização dos cursos ministrados sob a forma de Educação a Distância;

considerando o disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância;

considerando o disposto na Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da oferta de disciplinas a distância, em cursos presenciais;

considerando o disposto na Portaria Ministerial nº 3.242, de 18 de outubro de 2004, do Ministério da Educação, que credencia a Universidade Estadual de Maringá, para ofertar cursos superiores a distância;

considerando o Parecer nº 088/2005 da Câmara de Graduação, Extensão e Educação Básica e Profissional;

considerando o Parecer nº 069/2005 da Câmara de Pós-graduação e Pesquisa,

**O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E EU, REITOR,
SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:**

Art. 1º A criação, organização e funcionamento de cursos de graduação, sequenciais, atualização, especialização, mestrado, doutorado, extensão, educação básica de jovens e adultos, educação profissional e técnica, na modalidade de educação a distância, assim como a oferta de disciplinas nos cursos presenciais com percentual a distância, obedecem às normas contidas nesta Resolução.

CAPÍTULO I DA NATUREZA E DA FINALIDADE

Art. 2º Para fins desta Resolução, define-se Educação a Distância (EAD) como a modalidade de processo educacional com estratégia metodológica que enfatiza a auto-aprendizagem na qual a interação docente, tutores e alunos busca superar limitações de espaço e tempo, com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação, sistematicamente organizados e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Parágrafo único. A EAD organiza-se por sistemas de gestão e avaliação peculiares, com didática e metodologia específicas, envolvendo momentos não presenciais e presenciais, objetivando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

CAPÍTULO II DAS DIRETRIZES

Art. 3º A EAD na Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem por objetivos:

- I - desenvolver uma cultura institucional quanto ao uso de ferramentas e recursos das tecnologias da informação e da comunicação como estratégias metodológicas no desenvolvimento de cursos a distância e melhoria de qualidade dos cursos presenciais;
- II - ampliar o acesso aos cursos de educação superior a candidatos geograficamente distantes, possibilitando maior flexibilização no processo de apropriação dos conhecimentos, com a superação das distâncias geográficas e das relações espaço-tempo;
- III- propiciar aprendizagem autônoma e ligada às experiências dos educandos, oportunizando-lhes a aquisição de atitudes e valores que conduzam à autodeterminação e à consciência da necessidade da aprendizagem permanente;
- IV - fomentar a educação continuada, possibilitando a capacitação permanente e o aperfeiçoamento profissional aos egressos dos cursos da UEM e à comunidade em geral;
- V - buscar a cooperação e parcerias com instituições locais, nacionais e internacionais, com o objetivo de desenvolver a EAD de forma interinstitucional e colaborativa;
- VI - viabilizar o desenvolvimento de plano de capacitação docente, buscando a incorporação de novas tecnologias e de novas práticas pedagógicas ao processo de ensino e da aprendizagem;
- VII - possibilitar o desenvolvimento de cursos e programas de capacitação profissional aos servidores técnicos-administrativos.

CAPÍTULO III DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Art. 4º Na estrutura organizacional da UEM, o suporte à gestão dos cursos e programas ofertados na modalidade de educação a distância e oferta de disciplinas dos cursos e programas presenciais, com percentual a distância, é de responsabilidade da Pró-reitoria de Ensino (PEN), que contará com um órgão de apoio cuja estrutura, organização e funcionamento, constarão de regulamento específico, aprovado pelo Conselho Universitário (COU).

§ 1º Os mecanismos para a interação professor/tutor, tutor/aluno, coordenador/tutor, tutor/tutor, aluno/aluno serão facilitados pelo uso de plataformas didáticas para gerenciamento de cursos a distância, definidas pela UEM, contendo, também, ferramentas para a

disponibilização de material didático, interação aluno-professor-coordenação, conforme dispõem os referenciais nacionais da educação a distância.

§ 2º Para as atividades de cursos ministrados a distância que ocorram pela Internet o suporte técnico se restringe a problemas relativos ao ambiente do curso e aos horários estabelecidos pela UEM.

CAPÍTULO IV DA NATUREZA DOS CURSOS

Art. 5º Os cursos, programas e disciplinas ofertados na modalidade de educação a distância fazem parte das políticas institucionais da UEM, devendo ser submetidos à aprovação pelos órgãos e colegiados competentes e estar em consonância com:

- I - os fins, princípios e objetivos da educação nacional;
- II - as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os respectivos níveis educacionais;
- III - os limites mínimo e máximo de carga horária e tempo de integralização curricular, que nunca deverão ser inferiores aos estabelecidos para os cursos presenciais;
- IV - as normas dos sistemas estadual e federal de educação, de acordo com o nível do curso e com os referenciais de qualidade para o efetivo desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem;
- V - a legislação vigente que trata do atendimento apropriado a mercedores de atendimento educativo especial;
- VI - a legislação interna da UEM para cada modalidade de curso e programa ofertados.

Seção I Dos Cursos de Graduação

Art. 6º O projeto pedagógico para criação de curso de graduação, ofertado na modalidade de educação a distância, deve ser aprovado pelo Conselho Departamental do Centro a que for vinculado o departamento proponente do curso, após anuência dos departamentos envolvidos, e encaminhado à PEN, para parecer técnico e trâmites junto aos Conselhos Superiores da UEM.

Art. 7º O ingresso de alunos nos cursos de graduação na modalidade de educação a distância ocorre mediante classificação em Processo Seletivo, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP).

Parágrafo único. O Processo Seletivo é realizado pela Comissão Central do Vestibular (CVU), em parceria com a PEN, compreendendo, nessa competência, todos os atos concernentes a sua realização, desde a publicação do edital de abertura até a divulgação oficial dos resultados da classificação dos candidatos, observadas as normas contidas em regulamento próprio, aprovado pelo CEP.

Art. 8º Os momentos presenciais dos cursos de graduação na modalidade de educação a distância podem ser ministrados em uma ou mais etapas, não podendo exceder a 20% da carga horária total do curso.

Art. 9º O aproveitamento do rendimento do aluno é verificado por meio de avaliações, em cada disciplina, seguindo os critérios estabelecidos em regulamentação própria, aprovada pelo CEP, e as normas gerais, constantes do Estatuto e Regimento Geral da UEM, no que couber.

§ 1º As disciplinas de cursos oferecidos a distância devem prever a realização de avaliações presenciais elaboradas e corrigidas por professores da UEM, cujo nível de exigência seja equivalente ao dos cursos presenciais.

§ 2º No caso de uma única oferta do curso, é facultado ao aluno solicitar a reoferta de disciplina em que tenha sido reprovado, devendo a solicitação ser feita no prazo de cinco dias após a divulgação oficial do resultado da nota.

§ 3º Compete à coordenação do curso, ouvida a PEN, deliberar quanto à solicitação da reoferta, que poderá se efetivar mediante matrícula em disciplina equivalente em cursos presenciais ou na forma original do projeto, caso haja viabilidade econômica e disponibilidade de pessoal.

Art. 10. Os cursos ofertados na modalidade de educação a distância podem receber transferência e aproveitar estudos realizados pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos a distância podem ser aceitas em outros cursos a distância e em cursos presenciais, desde que os estudos tenham sido realizados em cursos autorizados ou reconhecidos, ministrados em instituições devidamente credenciadas pelo Poder Público Federal.

Art. 11. O controle acadêmico deve ser efetivado conforme prazos e datas estabelecidos em calendário acadêmico específico do curso, aprovado pelo CEP.

§ 1º O controle acadêmico dos cursos ofertados na modalidade de educação a distância é de responsabilidade da Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA), da PEN, em articulação com o órgão de apoio à educação a distância, mediante migração de dados da plataforma de aprendizagem disponibilizada para os cursos nessa modalidade de educação.

§ 2º Para fins de diplomação e certificação dos egressos dos cursos na modalidade de educação a distância, seguem-se as normas vigentes.

Seção II Da Pós-graduação

Art. 12. São considerados cursos de pós-graduação, na modalidade de educação a distância, os cursos de atualização, especialização, mestrado e doutorado ofertados a graduados, observado o regulamento específico de cada nível.

Parágrafo único. Os cursos devem ser aprovados em todas as instâncias superiores previstas na legislação pertinente.

Art. 13. Os momentos presenciais dos cursos de pós-graduação a distância podem ser ministrados em uma ou mais etapas, não podendo exceder a 20% da carga horária total do curso.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* devem incluir, necessariamente, provas e atividades presenciais e defesa presencial ou por videoconferência, de trabalho de conclusão.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora, observada a legislação interna de cada programa e a legislação federal.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* obedecerão as mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas pela legislação vigente, observados, ainda, os procedimentos para a avaliação pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) dos cursos na modalidade de educação a distância.

Art. 14. Os diplomas e certificados expedidos para os cursos de pós-graduação ofertados na modalidade de educação a distância devem obedecer às normas específicas dessa modalidade de educação.

Art. 15. A oferta de cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, deve ser apreciada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PPG) para parecer técnico, a qual manterá articulação com o órgão próprio de educação a distância para a realização dos cursos.

Seção III Da Extensão

Art. 16. Os cursos e programas de extensão na modalidade de educação a distância são propostos e ofertados de acordo com as normas estabelecidas pelo CEP.

Art. 17. Para a oferta de cursos e programas de extensão, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PEC) manterá articulação com a PEN, visando os suportes técnico e tecnológico do órgão próprio de educação a distância para a realização dos mesmos.

Parágrafo único. Os cursos e programas de extensão, por serem considerados cursos livres, não necessitando de atos de reconhecimento pelo sistema estadual de ensino, independem da legislação aplicável para educação a distância, devendo seguir o estabelecido na regulamentação interna da UEM.

Seção IV Dos Cursos Seqüenciais

Art. 18. Os projetos de cursos seqüenciais ofertados na modalidade de educação a distância são propostos pelos departamentos, devendo ter projeto pedagógico próprio, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEP.

Art. 19. Os momentos presenciais dos cursos seqüenciais a distância podem ser ministrados em uma ou mais etapas, não podendo exceder a 20% da carga horária total do curso.

CAPÍTULO VI DA ELABORAÇÃO DE PROJETO DE CURSOS

Art. 20. O projeto pedagógico de curso ofertado na modalidade de educação a distância deve ser elaborado segundo o roteiro de proposta de criação de curso, proposto pela PEN, PPG ou PEC, conforme o caso, devendo conter, dentre outros, os seguintes itens:

- I - nome do curso, habilitação, modalidade ou ênfase;
- II - público-alvo e forma de processo seletivo para ingresso no curso;
- III - projeto pedagógico contendo, no mínimo:

- a) concepção do curso;
- b) número de vagas por Pólo de EAD;

- c) justificativa baseada em estudo de demanda social, explicitando a relação com as políticas educacionais para a região de abrangência;
- d) fundamentação teórica e objetivos, considerando as habilidades e competências requeridas, pertinentes ao perfil do profissional que se deseja formar;
- e) proposta metodológica com a descrição do material do curso, estratégias de apoio à aprendizagem, mídias utilizadas, detalhamento dos serviços de suporte e atendimento remoto aos estudantes e nos momentos presenciais;
- f) descrição do sistema de avaliação da aprendizagem e de aplicação de provas presenciais;
- g) sistema de matrícula e rematrícula, no caso de reprovações, dependência e promoção;
- h) descrição da equipe profissional multidisciplinar, requisitos para seleção de tutores e previsão de capacitação dos envolvidos, conforme as especificidades do curso;
- i) estrutura curricular com indicação dos componentes curriculares, carga horária, ementas, objetivos e departamentalização das disciplinas e indicação dos limites mínimo e máximo para conclusão do curso;
- j) forma de desenvolvimento do estágio e trabalho de conclusão do curso, quando obrigatórios;
- k) forma e procedimentos para avaliação institucional do curso;
- l) descrição da infra-estrutura existente para o funcionamento do curso com especial atenção para os laboratórios e para a infra-estrutura física e técnica de suporte e atendimento remoto aos estudantes, nos Polos Regionais de EAD e nos Centros de Estudos de EAD;

IV - especificação dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento do curso, bem como dos órgãos de financiamento e das parcerias;

V - cronograma de execução;

CAPÍTULO VII

DA DISCIPLINA OFERTADA A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS

Art. 21. Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, mestrado e doutorado presenciais reconhecidos, podem introduzir, na estrutura curricular, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte utilizem metodologia na modalidade semi-presencial, observada a legislação vigente.

§ 1º Para fins desta Resolução, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e de aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º A oferta de disciplinas a que se refere o *caput* deste Artigo pode ocorrer de forma integral ou parcial, desde que não ultrapasse 20 % da carga horária total do currículo do curso, excluídas as horas destinadas a atividades acadêmicas complementares.

§ 3º As avaliações e exames das disciplinas ofertadas na modalidade referida no *caput* são presenciais.

§ 4º A introdução opcional das disciplinas previstas no *caput* não desobriga o curso do cumprimento do Calendário Acadêmico da Universidade e da duração do ano letivo.

§ 5º O disposto neste Artigo aplica-se, no que couber, aos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Art. 22. A oferta das disciplinas previstas no Artigo anterior deve incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial é exercida pelo professor que a ministra, com indicação de carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 23. A proposta de oferta de disciplina na modalidade semi-presencial aprovada pelo departamento e colegiado do curso, deve conter plano de ensino, critérios de avaliação, metodologia a ser utilizada.

§ 1º O plano de ensino será encaminhado, pelo coordenador do curso, à PEN, que o enviará ao Ministério da Educação por meio do Sistema de Acompanhamento de Processo das Instituições de Educação Superior (SAPIEnS-MEC).

§ 2º Compete ao coordenador do colegiado do curso o gerenciamento dos pedidos de oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial, de forma a não ultrapassar o limite máximo de 20% de carga horária do curso nessa modalidade de oferta.

§ 3º Para a oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial, os departamentos manterão articulação com a PEN, visando a utilização dos suportes técnico e tecnológico do órgão próprio de educação a distância.

CAPÍTULO VIII

DA OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA

Art. 24. A Universidade pode ofertar cursos no nível da educação básica de jovens e adultos e na educação profissional e técnica, cuja matrícula independe de escolarização anterior, obedecida a respectiva idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, observada a legislação pertinente do Conselho Estadual de Educação (CEE) para esse nível de ensino.

§ 1º A avaliação da aprendizagem deve ser realizada segundo critérios e procedimentos definidos no projeto pedagógico do curso autorizado pelo CEE.

§ 2º A avaliação da aprendizagem que conduz à promoção, conclusão de estudos e à obtenção de diplomas e certificados deve incluir avaliação final de natureza presencial, cujo valor deve ser equivalente ao da avaliação em processo.

Art. 25. Os níveis de Educação Profissional e Técnica, ofertados na modalidade a distância, obedecem às normas pertinentes, aprovadas pelo CEE.

CAPÍTULO IX

DISPOSIÇÕES COMPLEMENTARES E FINAIS

Art. 26. A UEM pode ofertar cursos de que trata esta Resolução mediante a formação de consórcios, aprovados pelo Conselho de Administração (CAD), observadas as seguintes condições:

- I - comprovação de que a instituição consorciada pode atender às condições exigidas para a oferta de curso na modalidade de educação a distância;
- II - comprovação de que o instrumento de parceria está devidamente aprovado nas instâncias superiores da instituição;
- III - descrição das responsabilidades pela oferta de cursos, incluindo a indicação de docentes e técnicos envolvidos;

Art. 27. Os direitos autorais dos materiais produzidos para os cursos e disciplinas ofertados a distância deverão ser previamente definidos em contratos específicos, observada a legislação que regulamenta a questão e a legislação interna da UEM.

Art. 28. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução nº 097/2000-CEP e demais disposições em contrário.

Dê-se ciência.
Cumpra-se.

Maringá, 24 de agosto de 2005.

Gilberto Cezar Pavanelli

<p>ADVERTÊNCIA: O prazo recursal termina em 9/9/2005. (Art. 175 - § 1º do Regimento Geral da UEM)</p>

ANEXO C RESOLUÇÃO Nº 006/2009-COU / APROVAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA, PROJETO PEDAGÓGICO E REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

RESOLUÇÃO Nº 006/2009-COU

CERTIDÃO

Certifico que a presente resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria e no site <http://www.scs.uem.br>, no dia 15/4/2009.

Homologa Ato Executivo nº 017/2008-GRE - criação do Curso de Graduação em Física - Licenciatura Plena na modalidade de Educação a Distância.

Isac Ferreira Lopes, Secretário.

Considerando o conteúdo do **Processo nº 9.378/2008-PRO**;
considerando o disposto nos Pareceres nºs 006/2008-CAD e 009/2008-CEP;
considerando o disposto no Inciso XII do Artigo 11 do Estatuto da Universidade Estadual de Maringá;
considerando o disposto no Parecer nº 001/2009-ACA,

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Homologar o Ato Executivo nº 017/2008-GRE, que aprovou a criação do **Curso de Graduação em Física - Licenciatura Plena na modalidade de Educação a Distância**, o projeto pedagógico e o regulamento dos componentes **Trabalho de Conclusão de Curso** e **Estágio Curricular Supervisionado**, conforme Anexos I, II e III, partes integrantes desta resolução.

Art. 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 16 de março de 2009.

Décio Sperandio,

Reitor.

<p>ADVERTÊNCIA: O prazo recursal termina em 23/4/2009. (Art. 95 - § 1º do Regimento Geral da UEM)</p>
--

ANEXO I
MATRIZ CURRICULAR

SÉRIE	DEPTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA							
			SEMANAL				ANUAL	SEMESTRAL		OUTROS
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º	2º	
1ª	DFI	Física Geral I	6	-	-	6	-	102	-	-
	DFI	Laboratório de Física Geral I	-	2	-	2	-	34	-	-
	DMA	Cálculo Diferencial e Integral I	6	-	-	6	-	102	-	-
	DMA	Geometria Analítica	4	-	-	-	-	68	-	-
	DFI	Oficina de Física I	-	2	-	2	-	34	-	-
	DFI	Introdução à Educação a Distância	-	-	2	2	-	34	-	-
	DIN	Fundamentos da Computação	2	-	-	2	-	-	34	-
	DFI	Física Geral II	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFI	Laboratório de Física Geral II	-	2	-	2	-	-	34	-
	DMA	Cálculo Diferencial e Integral II	6	-	-	-	-	-	102	-
DMA	Álgebra Linear	4	-	-	4	-	-	68	-	
2ª	DFI	Física Geral III	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFI	Laboratório de Física Geral III	-	2	-	2	-	34	-	-
	DFI	História da Física	4	-	-	4	-	68	-	-
	DMA	Cálculo Diferencial e Integral III	6	-	-	6	-	102	-	-
	DQI	Química Geral e Inorgânica	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFI	Termodinâmica	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFI	Oficina de Física II	-	2	-	2	-	-	34	-
	DFI	Física Geral IV	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFI	Laboratório de Física Geral IV	-	2	-	2	-	-	34	-
	DMA	Cálculo Diferencial e Integral IV	4	-	-	4	-	-	68	-
	DQI	Introdução à Físico-Química	4	-	-	4	-	-	68	-

SÉRIE	DEPTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA							
			SEMANAL				ANUAL	SEMESTRAL		OUTROS
			Teór.	Prát.	Teór./Prát.	Total		1º	2º	
3ª	DFI	Métodos de Física Teórica	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFI	Laboratório de Física Moderna	-	4	-	4	-	68	-	-
	DFI	Estágio Curricular Supervisionado em Física I	2	4	-	6	-	102	-	-
	DFI	Física Moderna I	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFI	Mecânica Clássica	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFI	Eletromagnetismo	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFI	Estágio Curricular Supervisionado em Física II	2	4	-	6	-	-	102	-
	DFI	Física Instrumental para o Ensino	-	2	-	2	-	-	34	-
	DFI	Física Moderna II	4	-	-	4	-	-	68	-
DTP	Políticas Públicas e Gestão Educacional	4	-	-	4	-	-	68	-	
4ª	DFI	Estágio Curricular Supervisionado em Física III	2	6	-	8	272	68	-	-
	DTP	Didática para o Ensino de Física	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFI	Instrumentação para o Ensino de Física I	2	2	-	4	-	68	-	-
	DFI	Trabalho de Conclusão do Curso	-	4	-	4	-	68	-	-
	DFI	Metodologia do Ensino de Física	2	-	-	2	-	34	-	-
	DTP	Psicologia da Educação A	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFI	Epistemologia das Ciências	2	-	-	2	-	-	34	-
	DFI	Instrumentação para o Ensino de Física II	2	2	-	4	-	-	68	-
		Optativa	-	-	-	4	-	-	68	-
		TOTAL							2822	
	Atividades Acadêmicas Complementares							200		
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO							3022		

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES		Carga Horária
1	DISCIPLINAS DE CONTEÚDO BÁSICO (por Habilitações/Ênfases/Modalidades) (Formulário 10-B)	1802
2	DISCIPLINAS DE CONTEÚDO ESPECÍFICO (por Habilitações/Ênfases/Modalidades) (Formulário 10-C e 10-D)	1020
3	OUTROS (Formulário 10-E)	
4	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES (por Habilitações/Ênfases/Modalidades)	200
5	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO (por Habilitações/Ênfases/Modalidades)	3022

EMENTAS, OBJETIVOS

ÁLGEBRA LINEAR

Ementa: Estudo de espaços vetoriais, transformações lineares, autovalores e autovetores.

Objetivos: 01) Familiarizar o acadêmico com o pensamento matemático, indispensável ao estudo das Ciências. 02) Introduzir o acadêmico em técnicas e resultados importantes da Álgebra Linear, possibilitando a sua utilização em outras e em estudo avançados.

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I

Ementa: Estudo do cálculo diferencial e integral das funções reais de uma variável real.

Objetivos: 01) Proporcionar o conhecimento dos fundamentos do cálculo diferencial e integral para melhor compreender e apreciar o estudo nos diversos ramos da ciência e tecnologia. 02) Possibilitar o domínio dos conceitos e das técnicas do cálculo. 03) Permitir ao acadêmico inter-relacionar os conteúdos desta disciplina, bem como relacioná-los com os de outras, de modo que possa visualizar o papel do cálculo como instrumento auxiliar no desenvolvimento das ciências, como também desenvolver sua capacidade de análise crítica das idéias.

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II

Ementa: Estudo do cálculo diferencial e integral das funções reais de várias variáveis reais.

Objetivos: 01) Proporcionar o conhecimento dos fundamentos do cálculo diferencial e integral para melhor compreender e apreciar o estudo nos diversos ramos da ciência e tecnologia. 02) Possibilitar o domínio dos conceitos e das técnicas do cálculo. 03) Permitir ao acadêmico inter-relacionar os conteúdos desta disciplina, bem como relacioná-los com os de outras, de modo que possa visualizar o papel do cálculo como instrumento auxiliar no desenvolvimento das ciências, como também desenvolver sua capacidade de análise crítica das idéias.

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL III

Ementa: Seqüências e séries numéricas. Séries de potência. Equações diferenciais de primeira ordem e aplicações. Equações diferenciais lineares de ordem n maior que um e aplicações. Sistemas de equações diferenciais lineares.

Objetivos: 01) Proporcionar o conhecimento dos fundamentos do cálculo diferencial e integral para melhor compreender e apreciar o estudo nos diversos ramos da ciência e tecnologia. 02) Possibilitar o domínio dos conceitos e das técnicas do cálculo. 03) Permitir ao acadêmico inter-relacionar os conteúdos desta disciplina, bem como relacioná-los com os de outras, de modo que possa visualizar o papel do cálculo como instrumento auxiliar no desenvolvimento das ciências, como também desenvolver sua capacidade de análise crítica das idéias.

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL IV

Ementa: Soluções em série de equações diferenciais. Transformada de Laplace. Séries de Fourier. Introdução às equações diferenciais parciais.

Objetivos: 01) Proporcionar o conhecimento dos fundamentos do cálculo diferencial e integral para melhor compreender e apreciar o estudo nos diversos ramos da ciência e tecnologia. 02) Possibilitar o domínio dos conceitos e das técnicas do cálculo. 03) Permitir ao acadêmico inter-relacionar os conteúdos desta disciplina, bem como relacioná-los com os de outras, de modo que possa visualizar o papel do cálculo como instrumento auxiliar no desenvolvimento das ciências, como também desenvolver sua capacidade de análise crítica das idéias.

DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FÍSICA

Ementa: Diferentes propostas de ensino-aprendizagem que fundamentam a mediação teórico-prática da ação docente no ensino de Física.

Objetivos: Compreender a formação e o papel do professor de física na sociedade contemporânea; entender a importância e o papel da Física na formação do aluno do Ensino Fundamental e Médio; analisar as diferentes propostas de ensino-aprendizagem para o ensino de física; elaborar projetos que explicitem a mediação teórico-prática da ação docente no ensino de física.

ELETROMAGNETISMO

Ementa: Eletrostática. Magnetostática. Propriedades elétricas da matéria. Equações de Maxwell.

Objetivos: Promover a formação básica em eletrodinâmica clássica abordando problemas de eletromagnetismo dentro de um formalismo matemático mais avançado.

EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS

Ementa: Introduzir estudantes a temas de epistemologia contemporânea, com ênfase especial nos problemas da epistemologia das ciências naturais, particularmente da física, por meio de um estudo crítico de seus métodos e da estruturação das teorias físicas. Discussão dos problemas e conceitos fundamentais da filosofia contemporânea da ciência, o conceito de cientificidade, a ciência experimental e o método hipotético-dedutivo. Explicações causais, teleológicas, histórico genéticas, probalísticas, estruturais e funcionais.

Objetivos: Oportunizar ao aluno uma compreensão da gênese de conceitos, teorias e sistemas de mundo, dentro de um contexto crítico, social e histórico.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FÍSICA I

Ementa: Caracterização do ensino de física. Aspectos da pesquisa em ensino de física/ciências. Análise das ênfases curriculares no ensino de física. Avaliação de recursos didáticos: livro, laboratório e multimeios. Iniciação ao planejamento didático: projeto de ensino.

Objetivos: Possibilitar ao aluno experiência profissional no contexto escolar; inserir o aluno no contexto do ensino de física a partir da reflexão sistemática sobre os fundamentos da prática docente dessa modalidade de ensino; subsidiar o aluno para o planejamento da ação docente.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FÍSICA II

Ementa: Inserção do aluno no contexto escolar para o desenvolvimento de observações sobre o funcionamento do sistema escolar e do ensino de física. Implementação (planejamento, elaboração, execução e avaliação) de projetos de ensino de física em escola de ensino médio como prática docente.

Objetivos: Oportunizar ao aluno experiência profissional no contexto escolar; introduzir o aluno no contexto do ensino de física a partir da reflexão sistemática sobre a realidade escolar dessa modalidade de ensino; aplicar projetos de ensino.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FÍSICA III

Ementa: Elaboração de um plano de ensino de unidade de conteúdos de física para o ensino médio. Planejamento de aula de física. Regência de classe supervisionada na escola média. Avaliação da experiência docente supervisionada.

Objetivos: Planejar o desenvolvimento de unidades de conteúdo de física para o ensino médio; planejar o desenvolvimento de aulas de física no ensino médio; exercer e avaliar a regência de classe no ensino de física.

FÍSICA GERAL I

Ementa: Cinemática e dinâmica da partícula. Leis de Newton. Leis de conservação. Cinemática e dinâmica da rotação. Aplicações conceituais de física e matemática como base para a compreensão da Física I.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em mecânica clássica, propiciando ao aluno contato com tópicos fundamentais de mecânica newtoniana.

FÍSICA GERAL II

Ementa: Equilíbrio dos corpos rígidos. Leis da gravitação. Estática e dinâmica dos fluidos. Oscilações e ondas mecânicas. Termologia. Sistemas termodinâmicos. Introdução à teoria cinética dos gases. Leis da termodinâmica e equação de estado de um gás.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em estática, gravitação, dinâmica dos fluidos, oscilações e ondas mecânicas e termodinâmica.

FÍSICA GERAL III

Ementa: Eletrostática. Corrente e resistência elétrica. Força eletromotriz e circuitos elétricos. Magnetostática. Fenômenos eletromagnéticos dependentes do tempo.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em eletromagnetismo.

FÍSICA GERAL IV

Ementa: Oscilações e ondas eletromagnéticas. Natureza e propagação da luz. Óptica geométrica e física. Noções de física moderna.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em oscilações e ondas eletromagnéticas; iniciar o aluno ao estudo da física moderna.

FÍSICA INSTRUMENTAL PARA O ENSINO

Ementa: Estudo de instrumentação básica (laboratório de baixo custo) aplicável no contexto do dia-a-dia.

Objetivos: Apresentar as diferentes possibilidades da experimentação usando material de baixo custo sem a perda da qualidade de obtenção dos dados relevantes.

FÍSICA MODERNA I

Ementa: Fundamentos da relatividade restrita. Aspectos de teoria cinética da matéria. Gênese da mecânica quântica. A equação de Schrödinger e aplicações elementares.

Objetivos: Oferecer uma formação e visão geral sobre os aspectos básicos da física moderna.

FÍSICA MODERNA II

Ementa: Aplicações da equação de Schrödinger. Noções de física atômica, molecular e da matéria condensada. Aspectos de física nuclear e de partículas elementares.

Objetivos: Oferecer uma formação e visão geral de aplicações da física moderna, incluindo aspectos contemporâneos.

FUNDAMENTOS DA COMPUTAÇÃO

Ementa: Iniciação à interação com o computador por meio da aprendizagem de técnicas de elaboração de algoritmos. Estudo de uma linguagem de programação e desenvolvimento de programas.

Objetivos: Propiciar que os alunos, por meio da aprendizagem de técnicas de elaboração de algoritmos, programação de computadores em linguagem de alto nível e conhecimento básico de sistemas operacionais, possam interagir com recursos computacionais para solucionar problemas de sua área de conhecimento.

GEOMETRIA ANALÍTICA

Ementa: Estudo de matrizes e sistemas lineares, álgebra vetorial, retas e planos, cônicas e quádricas.

Objetivos: 01) Familiarizar o aluno com o pensamento matemático, indispensável ao estudo das Ciências. 02) Proporcionar o domínio das técnicas da Geometria Analítica e, simultaneamente, desenvolver seu senso geométrico e espacial. 03) Auxiliar o acadêmico ao estudo do cálculo. 04) Familiarizar o aluno com a representação de objetos no espaço.

HISTÓRIA DA FÍSICA

Ementa: Análise histórica e epistemológica dos desenvolvimentos conceituais das teorias físicas, desde os gregos até os nossos dias. Discussão de tópicos sobre as relações ciência-tecnologia-sociedade.

Objetivos: Dar ao aluno uma visão dinâmica e paradigmática da história da ciência em geral e a oportunidade para analisar criticamente a origem e evolução do pensamento científico ao longo das diferentes épocas.

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ementa: Definições e características da modalidade de educação a Distância. Orientações para o estudo na modalidade a Distância. Utilização da plataforma de aprendizagem.

Objetivos: Apresentar os fundamentos teóricos da modalidade de educação a distância; capacitar os alunos para utilização da plataforma de aprendizagem.

INTRODUÇÃO À FÍSICO-QUÍMICA

Ementa: Termoquímica. Eletroquímica. Cinética química. Noções de Química orgânica. Macromoléculas.

Objetivos: Proporcionar ao estudante a abordagem de conceitos fundamentais em físico-química.

INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA I

Ementa: Aplicação de teorias de aprendizagem no ensino de física. Classificação dos instrumentos e procedimentos didáticos. Elaboração de instrumentos de avaliação. Produção de textos e de roteiros experimentais. Produção de material didático experimental. Aplicação de multimeios no ensino da física: audiovisuais e microcomputadores.

Objetivos: Analisar a função e o papel das atividades experimentais no ensino-aprendizagem de física; promover ações didáticas que direcionem a elaboração e construção de recursos para o ensino de física; analisar roteiros de modelos experimentais com vistas à produção de novos textos e roteiros experimentais.

INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA II

Ementa: Desenvolvimento de unidades de conteúdos escolares: produção ou aplicação de textos, hipertextos, *softwares*, vídeos, e outros; construção de experimentos ou roteiros experimentais; organização de exposições, mostras, mini-cursos ou oficinas didáticas.

Objetivos: Promover ações didáticas que oportunizem conhecer os diferentes recursos instrucionais e de pesquisa para o ensino de física; elaboração e construção de atividades experimentais e projetos como recursos de ensino de física.

LABORATÓRIO DE FÍSICA GERAL I

Ementa: Medidas e teoria dos erros. Gráficos. Experiências de mecânica.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em mecânica clássica via experimentos.

LABORATÓRIO DE FÍSICA GERAL II

Ementa: Medidas, experiências e gráficos sobre oscilações e ondas mecânicas e termodinâmica.

Objetivos: Iniciação ao estudo da termodinâmica via experimentos.

LABORATÓRIO DE FÍSICA GERAL III

Ementa: Experiências de eletricidade e magnetismo.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em experimentos de eletricidade e magnetismo.

LABORATÓRIO DE FÍSICA GERAL IV

Ementa: Experiências em laboratório: oscilações e ondas eletromagnéticas. Natureza e propagação da luz. Óptica geométrica e física.

Objetivos: Oferecer uma formação básica em oscilações e ondas eletromagnéticas, óptica geométrica e física.

LABORATÓRIO DE FÍSICA MODERNA

Ementa: Experiências da fase de transição entre a física clássica e a física quântica.

Objetivos: Desenvolver experiências de física moderna.

MECÂNICA CLÁSSICA

Ementa: Mecânica Newtoniana. Movimento de uma partícula, de um sistema de partículas e de corpos rígidos.

Objetivos: Oportunizar ao aluno um aprofundamento dos tópicos tratados em Física I, empregando maior rigor matemático.

METODOLOGIA DO ENSINO DE FÍSICA

Ementa: Aplicação de teorias de aprendizagem no ensino de física. Análise de estratégias metódicas utilizadas no ensino de física. Aplicação de resultados de pesquisa em ensino de física ciências no ensino de física.

Objetivos: Subsidiar o aluno para a reflexão e prática docente sistemática no ensino de física.

MÉTODOS DA FÍSICA TEÓRICA

Ementa: Aplicação de cálculo vetorial diferencial e integral, variáveis complexas, séries e integrais de Fourier, transformada de Laplace e soluções numéricas no estudo de sistemas físicos.

Objetivos: Estudar técnicas de cálculo aplicadas à descrição de sistemas físicos e o seu papel no desenvolvimento da física teórica.

OFICINA DE FÍSICA I

Ementa: Experimentos qualitativos abrangendo aspectos da física contemporânea. Apresentação do programa de atividades departamental e tópicos da matemática.

Objetivos: Iniciar o aluno no estudo da física; apresentar aspectos da física com base no corpo de conhecimento da pesquisa departamental; familiarizar o aluno com as tarefas da pesquisa científica e da comunicação científica.

OFICINA DE FÍSICA II

Ementa: Experimentos quantitativos abrangendo noções de física contemporânea com ênfase em termodinâmica, óptica e eletromagnetismo.

Objetivos: Analisar fenômenos termodinâmicos, ópticos e eletromagnéticos a partir de aplicações da física contemporânea e de outras áreas; desenvolver noções sobre a física contemporânea.

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Ementa: Política e gestão educacional com ênfase nos planos educacionais para os processos escolares e não escolares no Brasil, a partir da República.

Objetivos: Subsidiar a formação docente com conhecimentos teórico-práticos referentes às políticas públicas educacionais e sua relação com o contexto sócio-político e econômico, bem como, sua gestão e organização escolar.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A

Ementa: Variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Objetivos: Oferecer subsídios teóricos para o aluno compreender e atuar no processo educativo. Propiciar condições para o aluno conhecer a natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seus condicionantes e inter-relações.

QUÍMICA GERAL E INORGÂNICA

Ementa: Estrutura atômica, propriedades periódicas dos elementos e ligações químicas. Funções inorgânicas. Estequiometria. Equilíbrio químico. Estudo dos metais de transição. Introdução à química de coordenação. Princípios gerais de laboratório, soluções, técnicas básicas de separação e purificação das substâncias, propriedades físicas das espécies químicas.

Objetivos: Proporcionar ao estudante a abordagem de conceitos fundamentais em química geral e inorgânica. Oferecer ao estudante um curso de laboratório com técnicas básicas e iniciação à investigação química.

TERMODINÂMICA

Ementa: Trabalho, calor e 1ª Lei da Termodinâmica. Processos reversíveis e irreversíveis. Entropia e a 2ª Lei da Termodinâmica. Potenciais termodinâmicos e relações de Maxwell. Transições de fase de 1ª ordem. Transições de fase de 2ª ordem.

Objetivos: Aprofundar o estudo da termodinâmica dentro de um formalismo matemático mais avançado.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ementa: Elaboração de um trabalho monográfico dentro das áreas de conhecimento e atuação do físico-educador.

Objetivos: Dar oportunidade ao aluno de planejar e desenvolver um estudo monográfico; demonstrar proficiência e capacidade de articulação de temas e/ou questões do ensino de física.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

ASTRONOMIA

Ementa: Arqueoastronomia. Referencial geocêntrico. Instrumentos astronômicos. Noções de observação a olho nu. História da astronomia antiga, moderna e contemporânea. Astronomia précolombiana. O universo dos gregos. A síntese matemática de Ptolomeu. A astronomia árabe. As grandes navegações. A revolução copernicana. As leis de Kepler. A gravitação universal. Espectroscopia. Telescópios. Astronomia do sistema solar, galáctica e extra galáctica. Astronomia e cosmologia moderna.

Objetivos: Propiciar ao aluno uma ampla visão da astronomia antiga, moderna e contemporânea, privilegiando os aspectos observacionais a olho nu e com telescópios refletores e refratores.

ELETRÔNICA INSTRUMENTAL PARA O ENSINO

Ementa: Experimentos e aplicações de eletrônica básica para o ensino de física. Componentes passivos, indutor, capacitor e resistor. Circuitos de corrente contínua e alternada. Diodos, transistores e amplificador.

Objetivos: Apresentar componentes eletrônicos básicos e suas potencialidades na montagem de pequenos circuitos para a demonstração de conceitos de física clássica e moderna aplicadas em nosso cotidiano.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Ementa: Análise de textos e experimentos disponíveis no mercado, na internet e na TV. Produção de textos didáticos para o ensino experimental e teórico da física e da astronomia. A produção de material didático de baixo custo. Ensino informal: mostras interativas e feiras de ciência. Transferência de tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio. Análise de grandes projetos nacionais e internacionais de ensino de física: UNESCO, FAI, PEF, GREF, PSSC, Harvard.

Objetivos: Conhecer projetos didáticos inovadores em física e promover a produção de materiais audiovisuais, escritos e experimentais para o ensino da física.

RECURSOS COMPUTACIONAIS E AUDIOVISUAIS APLICADOS AO ENSINO DE FÍSICA

Ementa: O filme e o vídeo didático. A utilização do material audiovisual em sala de aula. Exemplos de projetos em vídeo e multimídia: Cosmos, Ealing Loop, O Universo Mecânico, Harvard Project Physics, Redshift. Laboratórios assistidos por computador (MBL). Simulações na internet. Avaliação de *softwares*.

Objetivos: Familiarizar o aluno com os modernos meios de aprendizagem interativa baseados na mídia eletrônica, com o intuito de maximizar sua utilização em sala de aula.

ANEXO II
REGULAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA - LICENCIATURA PLENA - MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

I - DA CARACTERIZAÇÃO E DOS OBJETIVOS

Art. 1º O Trabalho de Conclusão de Curso, doravante denominado de TCC, constitui um componente curricular de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo relacionado com a docência de Física para o Ensino Médio.

Art. 2º São objetivos do TCC:

- I - oportunizar ao aluno a iniciação à pesquisa;
- II - sistematizar o conhecimento adquirido no decorrer do curso;
- III - garantir a abordagem científica de temas relacionados à prática profissional;
- IV - subsidiar o processo de ensino, contribuindo para a realimentação dos conteúdos programáticos das disciplinas integrantes do currículo;
- V - contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno.

Art. 3º O TCC compõe-se de:

- I - elaboração de projeto;
- II - elaboração de artigo científico;
- III - correção do artigo científico por uma Banca Examinadora.

II - DAS NORMAS PARA ELABORAÇÃO DO TCC

Art. 4º A operacionalização e permanente avaliação das atividades docentes, tutoriais e discentes do TCC está sob a responsabilidade da coordenação de TCC constituída por um professor do Departamento de Física (DFI).

Art. 5º Para a elaboração do projeto e do artigo científico, o aluno deve ser subsidiado quanto aos seus aspectos teórico-metodológicos pelos conteúdos trabalhados no conjunto de disciplinas do curso.

Art. 6º Delimitado o tema da pesquisa, o aluno deve formalizar o projeto junto à coordenação do TCC, com a indicação de um docente que deve assumir a orientação com a co-orientação do tutor do pólo de estudos ao qual o aluno está vinculado.

Art. 8º O projeto de pesquisa deve ser referendado pelo professor orientador e homologado pela coordenação geral.

Art. 9º A definição do projeto do TCC deve atender aos seguintes requisitos:

- I - versar sobre um dos conteúdos que seja pertinente à docência para o Ensino Médio;

II - vincular-se preferencialmente às linhas dos diferentes grupos de estudos e de pesquisas do DFI, mas sempre com uma tratamento didático do(s) tema(s) escolhido(s).

Art. 10. O prazo máximo para entrega do projeto do TCC é o último dia letivo do primeiro semestre do quarto ano do curso.

III -DA CARGA HORÁRIA DO COORDENADOR GERAL E DO ORIENTADOR

Art.11. A carga horária do coordenador geral é de cinco horas semanais.

Art. 12. A carga horária do orientador é de uma hora/aula semanal por pólo.

IV - DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES

Art. 13. A operacionalização e permanente avaliação das atividades docentes, de orientadores e co-orientadores, e discentes do TCC está sob a responsabilidade do coordenador geral, professor do DFI, escolhido em reunião departamental.

Art. 14. Compete à coordenação geral:

- I - articular com a coordenação do curso e chefia do DFI envolvido com o TCC, a compatibilização de diretrizes, a organização e o desenvolvimento dos trabalhos;
- II - coordenar a elaboração e/ou reformulação do regulamento específico do TCC;
- III - elaborar a relação contendo os nomes dos professores orientadores com suas respectivas áreas de atuação e número de vagas;
- IV - auxiliar os alunos na escolha de professores orientadores;
- V - convocar, sempre que necessário, os orientadores e co-orientadores para discutir questões relativas à organização, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do TCC;
- VI - organizar, junto à chefia do departamento, a listagem de alunos por orientador, encaminhando-a para homologação departamental;
- VII - administrar, quando for o caso, o processo de substituição de orientador, encaminhando-o para homologação departamental;
- VIII - coordenar o processo de avaliação do artigo científico e responsabilizar-se pela organização das Bancas Examinadoras;
- X - providenciar o arquivamento dos documentos referentes ao TCC.

Art. 15. Compete ao colegiado de curso emitir parecer sobre o regulamento específico do TCC, encaminhando-o ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP).

Art. 16. Compete ao DFI:

- I - disponibilizar professores para orientação de TCC;
- II - homologar a listagem de alunos por orientador, as eventuais substituições de orientadores e a composição da Banca Examinadora.

Art. 17. Compete ao orientador e co-orientador:

- I - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho em todas as suas fases;
- II - estabelecer o plano e o cronograma de trabalho em conjunto com o orientando;
- III - informar o orientando sobre as normas, procedimentos e critérios de avaliação respectivos;
- IV - autorizar a submissão do TCC para avaliação;
- V - encaminhar à coordenação geral do TCC, no final do período letivo, a ficha de acompanhamento da orientação que deve ser rubricada nas sessões de orientação.

Art. 18. Compete ao orientando:

- I - definir a temática do TCC;
- II - cumprir as normas e regulamentos do TCC;
- III - obedecer ao plano, ao cronograma e ao horário de orientação estabelecido em conjunto com o seu orientador e co-orientador.

V - DOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DO TCC

Art. 19. A avaliação do TCC compreende:

- I - avaliação contínua do processo de realização do TCC pelo professor orientador e pelo co-orientador;
- II - avaliação pela Banca Examinadora.

Art. 20. A avaliação do TCC pela Banca Examinadora envolve a apreciação:

- I - do artigo científico escrito;
- II - da apresentação oral que pode ser realizada por videoconferência, a partir de um dos polos Câmpus da UEM.

§ 1º No caso em que o orientador não autorize a submissão do TCC para avaliação pela Banca Examinadora, o aluno pode solicitar à coordenação geral a composição desta, assumindo a responsabilidade pelo trabalho apresentado.

§ 2º A Banca Examinadora é constituída pelo orientador do TCC, um docente da UEM e um co-orientador de pólo diferente do vinculado pelo orientando.

Art. 21. A aprovação do TCC exige frequência mínima presencial de 20% e nota mínima 6,0 em uma escala de 0 a 10,0.

§ 1º No caso de frequência inferior a 20%, é vedada ao aluno a apresentação do TCC.

§ 2º Cada membro da Banca Examinadora deve atribuir uma nota de 0,0 a 10,0, sendo a nota final a média aritmética das notas atribuídas pelos três membros da Banca Examinadora.

§ 3º Para a avaliação, cada membro da Banca Examinadora deve apresentar, em formulário próprio, as observações sobre o trabalho e as sugestões de alterações.

/... Res. 006/2009-COU

.../
fls. 16

§ 4º Quando da necessidade de alterações e sugestões de mudanças referidas no parágrafo anterior, a nota da avaliação do TCC fica subordinada a entrega do artigo com as alterações observadas pela Banca Examinadora.

§ 5º No caso do orientando não obter a nota mínima para a aprovação lhe é vedado a reapresentação do TCC e realização do componente curricular em regime de dependência.

Art. 22. Os casos omissos são resolvidos pela coordenação geral do TCC e Colegiado de Curso de Licenciatura em Física - modalidade a distância, ouvido o professor orientador.

ANEXO III
REGULAMENTO DO COMPONENTE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO

CURSO DE GRADUAÇÃO DE FÍSICA - LICENCIATURA PLENA - MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

I - DA CARACTERIZAÇÃO

Art. 1º O componente curricular Estágio Curricular Supervisionado, doravante denominado Estágio, é parte integrante e obrigatória do currículo pleno do Curso de Física na Modalidade Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Art. 2º A carga horária das atividades de Estágio deve ser de no mínimo 408 horas, executada prioritariamente em contato direto com as “unidades escolares do sistema público de ensino” (Resolução CNE/CP 2/2002).

Parágrafo único. O Estágio é realizado a partir do quinto semestre, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências nas disciplinas:

- I - nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- II - na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- III - na Educação de Jovens e Adultos;
- IV - na participação em atividades da gestão de processos educativos.

II - DA FINALIDADE

Art. 3º São finalidades do Estágio:

- I - viabilizar aos estagiários a reflexão teórico/prática para que se consolide a formação do professor de Física para atuar no Ensino Médio;
- II - oportunizar aos estagiários a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação do professor de Física;
- III - proporcionar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o exercício da profissão;
- IV - preparar o estagiário para o exercício profissional, levando em conta aspectos técnico-científicos, sociais e culturais.
- V - possibilitar aos estagiários a busca de alternativas compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas;
- VI - oportunizar aos estagiários a vivência real e objetiva junto ao Ensino Médio considerando a diversidade de contextos em que se apresenta a realidade sócio-cultural e física da escola e dos alunos.

III - DA ORGANIZAÇÃO

Art. 4º A responsabilidade pela organização do Estágio do Curso de Física na Modalidade de Educação a Distância é do DFI, compartilhada com a Pró- Reitoria de Ensino (PENP e as unidades educacionais concedentes).

Art. 5º A coordenação do Estágio é exercida por um docente lotado no DFI.

Art. 6º A orientação do Estágio é exercida por docentes dos departamentos que ofertam as disciplinas no curso, com a participação do co-orientador (tutor que atua no pólo ao qual o aluno está vinculado).

Art. 7º Fica estabelecida a relação entre a orientação e a carga horária no Estágio, conforme a Resolução 058/2006-CEP:

- I - o coordenador de Estágio conta com a carga horária de cinco horas/aula semanais;
- II - a carga horária do orientador será de uma hora/aula semanal por pólo orientado.

Art. 8º A realização do Estágio dar-se-á mediante Termo de Compromisso celebrado entre a unidade escolar concedente e a UEM, conforme Resolução 027/05-CEP.

Art. 9º O Estágio deve ser desenvolvido, sempre que possível, da seguinte forma:

- I - o contato com a administração e com a coordenação ou supervisão da unidade escolar dar-se-á por intermédio do co-orientador (tutor do pólo em que o aluno estiver vinculado), para obter as informações necessárias ao desenvolvimento das atividades do estagiário;
- II - a unidade escolar concedente deve designar um supervisor de Estágio, a partir da indicação do orientador e do co-orientador, que possa se responsabilizar pelo acompanhamento e execução do plano de atividades do estagiário;
- III - o Estágio é distribuído da seguinte forma:

Estágio Curricular Supervisionado I - com 102 horas, deve ser desenvolvido na área de fundamentos da Física.

Estágio Curricular Supervisionado II - com 102 horas deve ser desenvolvido nas atividades de docência na área de Física.

Estágio Curricular Supervisionado III - com 272 horas deve ser desenvolvido nas atividades de experimentação para o ensino.

IV - em cada fase do Estágio o aluno deve desenvolver atividades em sala de aula por meio de:

- a) observação do campo de Estágio,
- b) participação e colaboração no exercício de docência,
- c) direção de classe,
- d) realização do plano de Estágio a partir da realidade escolar,
- e) registro das atividades previstas e desenvolvidas,
- f) coordenação e orientação de atividades diversas do cotidiano da escola, como seminários, palestras, projetos educacionais,
- g) elaboração de relatório final de Estágio.

Art. 10. A jornada total de atividades de Estágio, a ser cumprida pelo estagiário, deve ser compatível com o horário de funcionamento da unidade concedente.

Art. 11. A carga horária total de 476 horas do Estágio, estabelecida no projeto pedagógico do curso, deve ser integralizada até ao final do último período letivo do Curso de Física na Modalidade a Distância. A partir do quinto semestre, o aluno deve integralizar as horas de Estágio destinadas a cada campo de atuação.

Art. 12. Os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito à participação em atividades de Estágio como condição básica para viabilizar a construção de práticas educacionais inclusivas.

Art. 13. O Estágio proporcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado no contexto idêntico aos que atendam aos demais alunos, levando-se em conta os seguintes requisitos:

- I - compatibilização da habilidade da pessoa com necessidades especiais às exigências da função;
- II - adaptação de equipamentos, ferramentas, máquinas e locais de Estágio às condições das pessoas portadoras de necessidades especiais, fornecendo recursos que visem garantir a acessibilidade física e tecnológica e a prestação de assistência que se fizer necessária durante o período de Estágio.

Art. 14. O aluno deve ser encaminhado à unidade/instituição concedente do Estágio, após acordo prévio desta com o orientador e o co-orientador de estágio da UEM. Eventualmente, o aluno pode indicar unidades de ensino/instituições para o cumprimento de seu Estágio, cujo nome deve ser submetido à aprovação do coordenador de Estágio.

Art. 15. O aluno pode propor de forma voluntária, a partir do segundo ano, carga horária excedente de Estágio desde que:

- I - a carga horária semanal não deve exceder a 20 horas/aula;
- II - a carga horária excedente para o Estágio pode ser proposta pelo aluno mais de uma vez no decorrer do curso.

IV - DA AVALIAÇÃO

Art. 16. O aluno deve apresentar ao final de cada fase do Estágio, relatório circunstanciado com descrição e análise de todas as atividades desenvolvidas.

Parágrafo único. Além do relatório de que trata este artigo, podem ser utilizados, de acordo com critérios previamente aprovados pelo departamento responsável, outros procedimentos e/ou instrumentos de avaliação.

Art. 17. As notas das avaliações do estagiário de 0,0 a 10 são atribuídas pelo orientador, pelo tutor do pólo (co-orientador) ao qual o aluno está vinculado e pelo supervisor, sendo a nota final deste componente curricular correspondente à média aritmética simples das avaliações.

§ 1º A avaliação deve ser registrada em formulário próprio, com observações a respeito do desempenho do aluno no período de desenvolvimento de cada fase do Estágio, observando os seguintes aspectos:

- I - desempenho nas atividades teórico-práticas, promovidas e/ou solicitadas pelo professor orientador;

- II - desempenho nas atividades de docência;
- III - desempenho nas atividades de gestão (pedagógica e administrativa);
- IV - apresentação de relatório final, respeitando as normas técnico-científicas previamente estabelecidas.

Art. 18. Tendo em vista as especificidades didático-pedagógicas do Estágio não é permitido ao estagiário:

- I - revisão de avaliação;
- II - realização de avaliação final;
- III - cursar este componente curricular em regime de dependência.

V - DA COORDENAÇÃO

Art. 19 - Cabe ao coordenador do Estágio:

- I - providenciar e manter atualizado o cadastro das escolas concedentes que potencialmente apresentem condições de atender à programação curricular e didático-pedagógica do Curso de Física na Modalidade a Distância da UEM;
- II - orientar e encaminhar os formulários para os estagiários, para que junto ao co-orientador providenciem a documentação referente ao Estágio que é enviada à Divisão de Estágio (ETG) da Pró-Reitoria de Ensino (PEN).
- III - encaminhar, junto à secretaria do curso, à Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) os editais de notas e faltas de acordo com as informações recebidas do orientador e do co-orientador de Estágio;
- IV - manter fluxo de informações relativas ao acompanhamento e desenvolvimento do Estágio em processo, bem como assegurar a socialização de informações junto à coordenação de curso e ao campo de Estágio;
- V - garantir um processo de avaliação continuada e permanente da atividade de Estágio, envolvendo estagiários, orientadores, co-orientadores e professores da unidade concedente;
- VI - zelar pelo cumprimento da legislação aplicável ao Estágio.

VI - DA ORIENTAÇÃO E DA CO-ORIENTAÇÃO

Art. 20. Cabe ao orientador e ao co-orientador do Estágio:

- I - conhecer as características da escola conveniada, tanto no que diz respeito a estrutura física, quanto aos princípios filosóficos e pedagógicos que embasam o trabalho escolar;
- II - buscar na realidade escolar a integração necessária para que o licenciando possa utilizar e ampliar as habilidades e competências adquiridas no curso de formação, no sentido de responder aos desafios da atuação profissional;
- III - elaborar o plano de atividades de Estágio com o professor supervisor da unidade concedente e com o estagiário;
- IV - assegurar o desenvolvimento de estratégias educacionais que atendam aos princípios estabelecidos no convênio com a unidade concedente;

- V - garantir o desenvolvimento do Estágio, mediante orientação de atividades didático-pedagógicas que articulem os conhecimentos científicos e sócio-culturais da formação acadêmica com outras atividades de intervenção, nas escolas concedentes;
- VI - orientar o estagiário no desenvolvimento das atividades de Estágio e nas possíveis dificuldades que possam ocorrer no desenvolvimento do trabalho;
- VII - orientar o estagiário no planejamento e na execução das atividades de docência e de gestão;
- VIII - indicar as fontes de pesquisa e de consulta necessárias à solução das dificuldades encontradas;
- IX - manter contatos periódicos com a administração da escola e com o regente de classe, na busca do bom desenvolvimento do Estágio, intervindo sempre que necessário;
- X - manter informado o coordenador de Estágio sobre o desenvolvimento das atividades;
- XI - apresentar à coordenação do Estágio o relatório de avaliação do estagiário nas datas previstas pelo Calendário Acadêmico do Curso de Física na Modalidade a Distância da UEM.

VII - DA SUPERVISÃO

Art. 21. Cabe ao professor supervisor da unidade concedente do Estágio:

- I - receber o estagiário e informá-lo sobre as normas do ambiente de Estágio;
- II - acompanhar e supervisionar as atividades de direção de classe e outras desenvolvidas pelo estagiário;
- III - avaliar o rendimento do estagiário durante a realização do Estágio conforme os critérios estabelecidos;
- IV - comunicar qualquer ocorrência de anormalidade no Estágio ao co-orientador para as providências cabíveis;
- V - cumprir integralmente as normas estabelecidas no regulamento de Estágio.

VIII - DO ESTAGIÁRIO

Art. 22. São direitos dos estagiários, além de outros previstos pelo Regimento Geral da UEM e pela legislação em vigor:

- I - dispor de elementos necessários à execução de suas atividades, dentro das possibilidades científicas e técnicas do pólo e da UEM;
- II - receber orientação necessária para realizar as atividades de Estágio;
- III - obter esclarecimentos sobre os acordos firmados para a realização do seu Estágio;
- IV - apresentar propostas ou sugestões que possam contribuir para o aprimoramento das atividades de Estágio;

V - adotar uma postura reflexiva, investigativa e problematizadora de saberes teórico/práticos, integrando suas ações à proposta pedagógica da unidade concedente.

Art. 23. São deveres dos estagiários, além de outros previstos pelo Regimento Geral da UEM e pela legislação em vigor:

- I - participar de reuniões, mantendo efetivo contato com o professor orientador de estágio, a quem, sempre que necessário, prestará contas das suas atividades;
- II - executar as tarefas designadas na escola concedente do Estágio, respeitando sempre a hierarquia estabelecida, as normas internas e as recomendações;
- III - manter postura profissional, pautando-se pelos princípios éticos da profissão de professor;
- IV - manter elevado padrão de comportamento e de relações humanas, condizentes com as atividades a serem desenvolvidas no Estágio;
- V - comunicar e justificar ao professor orientador e/ou professor supervisor de Estágio, com antecedência, sua eventual ausência nas atividades de Estágio;
- VI - elaborar e entregar ao professor orientador um relatório final de Estágio, na forma, prazo e padrões estabelecidos;
- VII - submeter-se às avaliações previstas no critério de avaliação do componente curricular;
- VIII - encaminhar ao coordenador e ao professor orientador ficha de controle ou outro documento constando, no mínimo, o número de horas, período de Estágio e descrição das atividades desenvolvidas;
- IX - apresentar ao final de cada fase do componente curricular um relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas.

IX - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 24. Os casos omissos serão resolvidos pelo coordenador de Estágio, pelo professor orientador e co-orientador do Estágio.

ANEXO D RESOLUÇÃO Nº 007/2009-COU / APROVAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, O PROJETO PEDAGÓGICO E O REGULAMENTO DO COMPONENTE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

RESOLUÇÃO Nº 007/2009-COU

CERTIDÃO

Certifico que a presente resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria e no site <http://www.scs.uem.br>, no dia 15/4/2009.

Homologa Ato Executivo nº 016/2008-GRE - criação do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena na modalidade de Educação a Distância.

Isac Ferreira Lopes, Secretário.

Considerando o conteúdo do **Processo nº 6.989/2008-PRO**;
considerando o disposto nos Pareceres nºs 005/2008-CAD e 008/2008-CEP;
considerando o disposto no Inciso XII do Artigo 11 do Estatuto da Universidade Estadual de Maringá;
considerando o disposto no Parecer nº 002/2009-ACA,

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Homologar o Ato Executivo nº 016/2008-GRE, que aprovou a criação do **Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena na modalidade de Educação a Distância**, o projeto pedagógico e o regulamento do componente **Estágio Curricular Supervisionado**, conforme Anexos I e II, partes integrantes desta resolução.

Art. 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Dê-se ciência.
Cumpra-se.

Maringá, 16 de março de 2009.

Décio Sperandio,
Reitor.

ADVERTÊNCIA:
O prazo recursal termina em 23/4/2009. (Art. 95 - § 1º do Regimento Geral da UEM)

**ANEXO I
ESTRUTURA CURRICULAR**

SÉRIE	DEPTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA							
			SEMANAL				ANUAL	SEMESTRAL		OUTROS
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º	2º	
1ª	DFE	Introdução a Educação a Distância	2	-	-	2	-	34	-	-
	DFE/DTP	Educação, Comunicação e Mídia	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	Iniciação à Ciência e à Pesquisa	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	Fundamentos Históricos da Educação	6	-	-	6	-	102	-	-
	DFE	Fundamentos Históricos da Educação do Brasil	4	2	-	6	-	102	-	-
	DFE	Fundamentos Filosóficos da Educação	6	-	-	6	-	102	-	-
	DFE	Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil	4	2	-	6	-	102	-	-
	DFE	Introdução à Antropologia	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFE	Antropologia, Cultura e Educação	4	2	-	6	-	-	102	-
	DFE	Sociologia da Educação: Múltiplos Olhares	6	-	-	6	-	-	102	-
	DFE	Sociologia da Educação: Olhares para a Escola de Hoje	4	2	-	6	-	-	102	-
	DTP	Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes	4	-	-	4	-	-	68	-
	DTP	Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	3	1	-	4	-	-	68	-
		TOTAL	55	9	-	64	-	578	510	-
2ª	DFE	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	4	-	-	4	-	68	-	-
	DTP	Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	Gestão Educacional	4	2	-	6	-	102	-	-
	DFE/DTP	Educação e Novas Tecnologias	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE/DTP	Política Educacional Brasileira	4	-	-	4	-	68	-	-
DFE	História da Infância no Brasil	4	2	-	6	-	102	-	-	

SÉRIE	DEPTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA							
			SEMANAL				ANUAL	SEMESTRAL		OUTROS
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º	2º	
2ª	DLE	Alfabetização e Linguagem	4	-	-	4	-	-	68	-
	DLE	Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa	4	-	-	4	-	-	68	-
	DLE	Leitura e Ensino	3	1	-	4	-	-	68	-
	DLE	O Trabalho com a Escrita no Ensino Fundamental	4	-	-	4	-	-	68	-
	DTP	Práticas Pedagógicas e Alfabetização	3	1	-	4	-	-	68	-
	DLE/DTP	Estágio Supervisionado I - Alfabetização e Linguagem	-	-	4	4	-	-	68	-
		TOTAL	42	6	4	52	-	476	408	-
3ª	DTP	Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil	3	1	-	4	-	68	-	-
	DMA	Educação Matemática e as Operações Fundamentais	4	-	-	4	-	68	-	-
	DMA	Grandezas e Medidas: Encaminhamentos Metodológicos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental I	3	1	-	4	-	68	-	-
	DMA	O Tratamento da Informação nas Séries do Ensino Fundamental	4	-	-	4	-	68	-	-
	DMA	Esforço e Forma	4	-	-	4	-	68	-	-
	DMA	Estágio Supervisionado II – Matemática	-	-	4	4	-	68	-	-
	DBC	História e Metodologia das Ciências	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFE	Educação Ambiental e Prática Científica	4	-	-	4	-	-	68	-
	DBC	Biologia dos Organismos	3	1	-	4	-	-	68	-
	DFE	Corpo, Gênero e Sexualidade	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFE	Metodologia do Trabalho Científico	4	-	-	4	-	-	68	-
	DBC	Estágio Supervisionado III – Ciências	-	-	2,12	2,12	-	-	36	-
		TOTAL	37	3	6,12	46,12	-	408	376	-

/... Res. 007/2009-COU

fls. 4

.../

S É R I E	D E P T O	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA							
			SEMANAL				A N U A L	SEMESTRAL		O U T R O S
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º	2º	
4ª	DFE/ DTP	Arte e Educação	4	-	-	4	-	68	-	-
	DGE	Introdução ao Estudo da Geografia	4	-	-	4	-	68	-	-
	DGE	Geografia do Paraná	2	-	-	2	-	34	-	-
	DGE	Geografia: Metodologia do Ensino	2	-	-	2	-	34	-	-
	DFE	Gestão do Trabalho Pedagógico	6	-	-	6	-	102	-	-
	DTP	Práticas Pedagógicas e Educação Infantil	3	1	-	4	-	68	-	-
	DLE	Língua Brasileira de Sinais - LIBRA	4	-	-	4	-	68	-	-
	DGE	Estágio Supervisionado IV - Geografia	-	-	3,5	3,5	-	60	-	-
	DTP	Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	3	1	-	4	-	-	68	-
	DHI	Introdução ao Estudo de História	4	-	-	4	-	-	68	-
	DHI	História do Paraná: Ocupação Humana e Relações Interculturais	2	-	-	2	-	-	34	-
	DHI	História: Metodologia do Ensino	2	-	-	2	-	-	34	-
	DTP	Educação e Processos Não Escolares	4	-	-	4	-	-	68	-
	DTP/ DFE	Práticas Sociais e Diversidade Cultural	3	1	-	4	-	-	68	-
	DHI	Estágio Supervisionado V - História	-	-	3,5	3,5	-	-	60	-
	DFE	Estágio Supervisionado VI - Gestão	-	-	4	4	-	-	68	-
			TOTAL	43	3	11	57	-	502	468

Disciplinas do Núcleo básico	Carga horária h/a
Introdução a Educação a Distância	34
Educação, Comunicação e Mídia	68
Iniciação à Ciência e a Pesquisa	68
Fundamentos Históricos da Educação	102
Fundamentos Históricos da Educação no Brasil	102
Fundamentos Filosóficos da Educação	102
Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil	102
Introdução à Antropologia	68
Antropologia, Cultura e Educação	102
Sociologia da Educação: Múltiplos Olhares	102
Sociologia da Educação: Olhares para a Escola de Hoje	102
Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes	68
Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	68
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	68
Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula	68
Educação e Novas Tecnologias	68
Política Educacional Brasileira	68
História da Infância no Brasil	102
Alfabetização e Linguagem	68
Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa	68
O Trabalho com a Escrita no Ensino Fundamental	68
Educação Matemática e as Operações Fundamentais	68
Tratamento da Informação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	68
Espaço e Forma	68
História e Metodologia da Ciência	68
Ciência Físico-Química	68
Biologia dos Organismos	68
Corpo, Gênero e Sexualidade	68
Metodologia do Trabalho Científico	68
Arte e Educação	68
Introdução ao Estudo de Geografia	68
Geografia do Paraná	34

/... Res. 007/2009-COU

fls. 6

.../

Geografia: Metodologia do Ensino	34
Gestão do Trabalho Pedagógico	102
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68
Introdução ao Estudo de História	68
História do Paraná: Ocupação Humana e Relações Interculturais	34
História: Metodologia do Ensino	34
Total	2720

Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Carga horária h/a
Leitura e Ensino	68
Práticas Pedagógicas e Alfabetização	68
Práticas Pedagógicas e Educação Infantil	68
Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil	68
Grandezas e Medidas: Encaminhamentos Metodológicos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental I	68
Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	68
Gestão Educacional	102
Práticas Sociais e Diversidade Cultural	68
Educação e Processos Não Escolares	68
Total	646

Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores:

Atividades integradoras	Carga horária
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	120
TOTAL	120
Atividades teórico-práticas	Carga horária
Estágio Supervisionado I - Alfabetização e Linguagem	68
Estágio Supervisionado II - Matemática	68
Estágio Supervisionado III - Ciências	36
Estágio Supervisionado IV - Geografia	60
Estágio Supervisionado V - História	60
Estágio Supervisionado VI – Gestão	68
TOTAL	360

/... Res. 007/2009-COU

fls. 7

.../

Requisito	Resolução nº 01/2006-CNE/CP	Projeto Pedagógico
Carga horária mínima	3.200 horas	3.366 h/a
Horas dedicadas às atividades formativas	2.800 horas	3.366 h/a
Horas dedicadas ao estágio supervisionado	300 horas	360 h/a
Horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos	100 horas	120 h/a

RESUMO GERAL	H/A
Conteúdos teóricos e práticos	3.366
Estágio Supervisionado	360
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	120
TOTAL	3.846

PRAZO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	
MÍNIMO	4 ANOS
MÁXIMO	8 ANOS

EMENTAS E OBJETIVOS DE DISCIPLINAS

Introdução à Educação a Distância:

Ementa: Definições e características da modalidade de educação a distância. Orientações para o estudo na modalidade a distância. Utilização da plataforma de aprendizagem.

Objetivos: Apresentar os fundamentos teóricos da modalidade de educação a distância. Capacitar os alunos para utilização da plataforma de aprendizagem.

Educação, Comunicação e Mídia

Ementa: As pedagogias contidas nos meios de comunicação.

Objetivos: Problematizar a ação pedagógica dos meios de comunicação. Apresentar os meios de comunicação como instrumentos de cognição e difusores de pedagogias. Propor alternativas de relacionamento com os meios de comunicação.

Iniciação à Ciência e a Pesquisa

Ementa: Diretrizes para o estudo, leitura e interpretação de textos. A documentação como método de estudo pessoal. A *web* como recurso de pesquisa.

Objetivos: Propiciar reflexões sobre o perfil necessário ao aluno universitário. Oferecer instrumentos para análise e compreensão de textos científicos. Compreender trabalhos científicos fundamentais (resumo, fichamento, resenha).

Fundamentos Históricos da Educação

Ementa: Objeto e método da História da Educação. A história da educação do período antigo, medieval, moderno e contemporâneo.

Objetivos: Buscar, ao longo da história, a compreensão de como se deu a construção de propostas educacionais e escolares. Entender como determinadas idéias sobre o homem, o mundo, a educação refletiram num modelo institucional de educação. Auxiliar no processo de compreensão da questão de temporalidade e espaço.

Fundamentos Históricos da Educação no Brasil

Ementa: História da Educação no Brasil: a construção do campo disciplinar, os métodos, os objetos e os recortes temáticos priorizados pela historiografia da área.

Objetivos: Reconhecer as características do Projeto Educacional da Modernidade no Brasil. Identificar como os intelectuais brasileiros reconfiguram os paradigmas educacionais da Modernidade. Conhecer as tendências contemporâneas que conformam as novas propostas para a educação. Investigar a construção do campo disciplinar da História da Educação no Brasil.

Fundamentos Filosóficos da Educação

Ementa: As concepções de homem, de sociedade e de natureza e sua influência nas correntes filosóficas da educação.

Objetivos: Conhecer as matrizes filosóficas pertinentes a cada período histórico. Investigar as concepções de homem, de sociedade e de natureza, correspondentes a cada matriz filosófica, para conhecer a concepção de educação delas derivada. Ter acesso às ferramentas filosóficas que contribuem para a discussão acerca das questões educacionais

Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil

Ementa: Abordagem das concepções filosóficas da infância.

Objetivos: Estudar as diferentes concepções filosóficas do conceito de infância.

Introdução à Antropologia

Ementa: Introdução à Antropologia e sua contribuição para uma educação que respeite a diversidade sócio-cultural.

Objetivos: Conhecer as bases gerais da Antropologia. Promover a tolerância e o respeito na convivência de alteridades por meio da interface entre antropologia e educação.

Antropologia, Cultura e Educação

Ementa: A Educação como parte de um processo de reprodução sócio-cultural. A interface entre Antropologia e Educação para uma compreensão da riqueza e respeito à diversidade sócio-cultural.

Objetivos: Possibilitar a compreensão da educação como um processo sócio-cultural que está para além dos limites da educação formal. Fomentar a compreensão da riqueza da diversidade sócio-cultural.

Sociologia da Educação: Múltiplos Olhares

Ementa: A educação como processo social. Tendências teóricas da sociologia da educação e sua influência na educação brasileira.

Objetivos: Analisar historicamente as teorias sociológicas, sua origem, suas categorias em relação a outras ciências e seu vínculo com o processo educativo. Definir estratégias de atuação do educador apropriando-se de fundamentos científicos da sociologia que superam o senso comum.

Sociologia da Educação: Olhares para a Escola de Hoje

Ementa: O mundo contemporâneo e a globalização. A educação e o trabalho na sociedade do conhecimento.

Objetivos: Analisar as questões sociais que envolvem o homem, a sociedade e a educação na sociedade do conhecimento. Fornecer subsídios teóricos para o entendimento das tendências sociais e educacionais na nova ordem mundial.

Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes

Ementa: O processo de desenvolvimento da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, com as conseqüentes implicações para a educação.

Objetivos: Estudar cada fase do desenvolvimento bio-psico-social da criança e suas implicações para a educação.

Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento

Ementa: Conceitos e princípios fundamentais de diversas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. As teorias de aprendizagem no processo educativo escolar.

Objetivos: Conhecer os princípios e fundamentos das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Analisar o processo educativo escolar a partir das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação

Ementa: O conhecimento científico. A pesquisa em educação. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. Normas para elaboração de trabalhos científicos.

Objetivos: Discutir ciência e conhecimento. Discutir métodos e técnicas de pesquisa em educação.

Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula

Ementa: Fundamentos históricos e filosóficos da didática. Teorias de ensino-aprendizagem. Planejamento da ação docente. Avaliação da aprendizagem.

Objetivos: Compreender a educação no conjunto das relações sociais. Analisar a didática tomando como parâmetro a realidade social contemporânea.

Gestão Educacional

Ementa: Gestão de sistemas de ensino, em consonância com as diretrizes e políticas públicas para a educação no Brasil.

Objetivos: Propiciar estudos acerca dos fundamentos da gestão e do papel do pedagogo no processo de organização e orientação dos espaços educativos, com base na legislação e na política educacional brasileira.

Educação e Novas Tecnologias

Ementa: Socialização da informação e do conhecimento. O uso de novas tecnologias na educação. Ambientes de aprendizagem mediados por novas tecnologias. Informática educativa. As novas tecnologias de comunicação e a educação a distância.

Objetivos: Promover uma reflexão sobre as implicações sociais e pedagógicas do uso das novas tecnologias na educação. Analisar o impacto provocado pelo desenvolvimento das novas tecnologias para a criação de cursos de educação a distância no Brasil.

Política Educacional Brasileira

Ementa: As políticas públicas para a educação no Brasil e sua relação com as transformações históricas.

Objetivos: Discutir o conceito Marxista de Estado. Conhecer as visões liberal e neoliberal de Estado. Analisar as políticas da educação no contexto das políticas públicas do País, considerando as questões nacionais e internacionais.

História da Infância no Brasil

Ementa: História da infância e da educação infantil no Brasil.

Objetivos: Propiciar conhecimentos sobre a História da Infância no Brasil. Analisar os aspectos históricos, políticos e legais da educação infantil no Brasil.

Alfabetização e Linguagem

Ementa: Aspectos sócio-históricos da alfabetização; letramento; alfabetização.

Objetivos: Delimitar teoricamente as concepções de alfabetização e letramento.

Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa

Ementa: Estudo do funcionamento da linguagem, considerando-a uma forma de atuação social.

Objetivos: Compreender a linguagem como forma de interação social.

Leitura e Ensino

Ementa: Estudo do processo de leitura no ensino e aprendizagem.

Objetivos: Estudar o processo de leitura na situação de ensino e aprendizagem de língua materna.

O Trabalho com a Escrita no Ensino Fundamental

Ementa: A produção de textos nas diferentes modalidades textuais e discursivas.

Objetivos: Compreender os procedimentos de produção de textos em língua materna.

Práticas Pedagógicas e Alfabetização

Ementa: Constituição histórica das práticas pedagógicas e as diferentes concepções de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, focalizando o processo de alfabetização.

Objetivos: Compreender a constituição histórica das práticas pedagógicas e as diferentes concepções de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, focalizando o processo de alfabetização na escola brasileira. Analisar e elaborar propostas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Estágio Supervisionado I - Alfabetização e Linguagem

Ementa: Atividades de docência, na área de alfabetização e linguagem, em instituições escolares.

Objetivos: Realizar atividades pedagógicas supervisionadas, na área de alfabetização e linguagem, em instituições escolares que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil

Ementa: Princípios históricos e teórico-metodológicos da literatura infantil para subsidiar intervenções educativas nas instituições escolares.

Objetivos: Subsidiar com referenciais teórico-metodológicos uma prática pedagógica que privilegie intervenções educativas com textos literários.

Educação Matemática e as Operações Fundamentais

Ementa: Principais tendências da prática na educação matemática escolar. Os números como fonte do pensamento matemático. Os conjuntos dos números naturais e racionais não negativos.

Objetivos: Conhecer as principais tendências da prática pedagógica na educação matemática escolar. Estudar o desenvolvimento e a evolução do conceito de números ao longo da história. Conhecer os diversos significados, os algoritmos e metodologias de trabalho das quatro operações fundamentais nos conjuntos dos números naturais e racionais não negativos. Refletir sobre as atividades didáticas. Organizar atividades didáticas para o ensino de matemática nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

Grandezas e Medidas: Encaminhamentos Metodológicos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ementa: Sistemas de medida de tempo, líquidos, massa, comprimento, área e de volume. História dos principais sistemas de medidas. A necessidade de medir e quantificar na vida do homem. Aplicações no dia-a-dia e nas outras ciências.

Objetivos: Estudar o conceito matemático de medida, as diferentes grandezas de medidas e suas convenções. Estudar a construção das quantidades contínuas pela criança.

O Tratamento da Informação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ementa: A estatística como ferramenta da teoria e análise da informação.

Objetivos: Conhecer os principais indicadores estatísticos, produzir e interpretar gráficos.

Espaço e Forma

Ementa: A geometria como fonte do pensamento matemático. Formas geométricas planas e espaciais e suas aplicações no dia-a-dia e nas outras ciências.

Objetivos: Estudar os principais elementos da Geometria Plana e Espacial.

Estágio Supervisionado II - Matemática

Ementa: Atividades de docência, na área de matemática, em instituições escolares.

Objetivos: Realizar atividades pedagógicas supervisionadas, na área de matemática, em instituições escolares que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

História e Metodologia da Ciência

Ementa: Construção histórica das ciências naturais: da ciência primitiva à ciência contemporânea. A Terra e o Universo. Origem e evolução dos seres vivos.

Objetivos: Refletir sobre as mudanças das ciências naturais ao longo da história humana. Compreender os métodos de investigação e indagação nas ciências. Entender as características do Universo e sua formação. Discutir a origem das espécies no planeta e a teoria evolutiva das mesmas.

Educação Ambiental e Prática Científica

Ementa: Estudo das teorias ecológicas e suas aplicações na educação ambiental.

Objetivos: Estudar idéias científicas da ecologia na prática da educação ambiental. Vincular os problemas ambientais locais às questões mundiais. Elaborar projeto de educação ambiental como estudo científico.

Biologia dos Organismos

Ementa: Os seres vivos: características e biodiversidade. Ecologia e educação ambiental.

Objetivos: Compreender as características e diversidade do mundo biológico, bem como as inter-relações entre os seres vivos. Analisar as ações antrópicas e seus reflexos no meio ambiente e no planeta.

Corpo, Gênero e Sexualidade

Ementa: Construção cultural do corpo e da sexualidade. Infância, pedagogias do corpo, da sexualidade e dos gêneros. Pedagogias culturais, educação e a produção de diferenças sexuais e de gênero.

Objetivos: Compreender o papel desempenhado pelas pedagogias culturais na construção do corpo, da sexualidade e dos gêneros. Identificar os processos culturais e educativos que modelam os sujeitos na infância, verificando as intervenções realizadas pelas diversas instâncias e artefatos pedagógico-culturais (escola, mídia, cinema, brinquedos, moda, propaganda, arquitetura, arte, literatura etc.), na produção das diferenças sexuais e de gênero e na formação das identidades de meninos e meninas.

Metodologia do Trabalho Científico

Ementa: Métodos e técnicas para elaboração de um trabalho científico que tenha como objeto de análise um tema relacionado aos campos de atuação do pedagogo.

Objetivos: Apresentar subsídios teóricos e metodológicos para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Estágio Supervisionado III - Ciências

Ementa: Atividades de docência, na área de ciências, em instituições escolares.

Objetivos: Realizar atividades pedagógicas supervisionadas, na área de ciências, em instituições escolares que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Arte e Educação

Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a organização de práticas artísticas nas instituições escolares.

Objetivos: Sistematizar projetos educativos com artes para crianças da educação infantil e ensino fundamental.

Introdução ao Estudo de Geografia

Ementa: Introdução ao estudo de Geografia. A evolução do pensamento geográfico, as escolas e a nova geografia.

Objetivos: Discutir aspectos fundamentais da Geografia enquanto ciência. Apresentar conceitos, temas e problemas das escolas geográficas e da nova geografia.

Geografia do Paraná

Ementa: A Geografia do Estado do Paraná. A ocupação da terra e a organização do espaço geográfico.

Objetivos: Conhecer aspectos fundamentais da Geografia do Paraná. Analisar o processo de ocupação e de organização do espaço geográfico.

Geografia: Metodologia do Ensino

Ementa: Aspectos metodológicos do ensino de Geografia e recursos didáticos.

Objetivos: Apresentar metodologias e recursos para o ensino da Geografia.

Gestão do Trabalho Pedagógico

Ementa: A gestão democrática e o trabalho do pedagogo na educação básica e em espaços formais e não-formais.

Objetivos: Analisar a função pedagógica do gestor na proposta da escola pública de qualidade, enfocando o trabalho coletivo no processo de planejamento institucional e na organização e coordenação de espaços educativos formais e não-formais.

Práticas Pedagógicas e Educação Infantil

Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente na educação infantil.

Objetivos: Subsidiar com referenciais teórico-metodológicos uma prática pedagógica que privilegie a promoção intelectual da criança em instituição de Educação Infantil.

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Ementa: O processo de aquisição da leitura e escrita da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Objetivos: Estudar o processo de aquisição da leitura e escrita da Língua Brasileira de Sinais. Apresentar conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais. Refletir sobre as propostas de inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura.

Estágio Supervisionado IV - Geografia

Ementa: Atividades de docência, na área de Geografia, em instituições escolares.

Objetivos: Realizar atividades pedagógicas supervisionadas, na área de Geografia, em instituições escolares que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional

Ementa: Educação de pessoas portadoras de necessidades especiais. O processo histórico da inclusão educacional. Exclusão e integração de alunos no sistema regular de ensino.

Objetivos: Retomar o processo histórico da educação de pessoas portadoras de necessidades especiais. Identificar e analisar experiências de integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Introdução ao Estudo de História

Ementa: Concepções de história e historiografia e suas implicações para o ensino.

Objetivos: Propiciar conhecimentos dos objetos, das fontes e dos métodos da História.

História do Paraná: Ocupação Humana e Relações Interculturais

Ementa: A história do Paraná. Políticas oficiais de ocupação da terra e imigração. Organização social e política Paraná.

Objetivos: Analisar historicamente a constituição da sociedade paranaense. Compreender aspectos da organização social e política do Paraná.

História: Metodologia do Ensino

Ementa: Aspectos metodológicos do ensino de História e recursos didáticos.

Objetivos: Apresentar metodologias e recursos para o ensino da História.

Educação e Processos Não Escolares

Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a organização de intervenções educativas em processos não escolares.

Objetivos: Subsidiar a formação docente com conhecimentos teórico-práticos que possibilite o pedagogo atuar em diferentes contextos da educação não formal.

Práticas Sociais e Diversidade Cultural

Ementa: O conhecimento dos principais enfoques sobre as diferenças sócio-culturais (étnicas, de gênero, raciais, de classes, religiosas etc.) de nossa sociedade e de suas implicações no contexto social e no ambiente escolar.

Objetivos: Conhecer os principais enfoques sobre as diferenças sócio-culturais de nossa sociedade e suas implicações no contexto social e no ambiente escolar.

Fomentar a reflexão crítica sobre desigualdades, discriminação e exclusão em concomitância à identificação de possibilidades de construção de processos educativos baseados no diálogo, na tolerância, no reconhecimento e no respeito às diferenças.

Estágio Supervisionado V - História

Ementa: Atividades de docência, na área de História, em instituições escolares.

Objetivos: Realizar atividades pedagógicas supervisionadas, na área de história, em instituições escolares que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Estágio Supervisionado VI - Gestão

Ementa: Estágio acadêmico de gestão educacional em distintos espaços educativos.

Objetivos: Orientar e supervisionar a prática da gestão educacional, junto a profissionais que atuam em diferentes espaços educativos.

ANEXO II REGULAMENTO DO COMPONENTE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

I - Da Caracterização

Art. 1º O componente Estágio Curricular Supervisionado é parte integrante e obrigatória do currículo pleno do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), doravante denominado Estágio.

Art. 2º A carga horária das atividades de Estágio deve ser de no mínimo 300 horas, correspondentes a 360 h/a, executada prioritariamente em contato direto com as “unidades escolares do sistema público de ensino” (Resolução CNE/CP nº 2/2002).

Parágrafo único. O Estágio é realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- I - na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente;
- II - nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na modalidade normal;
- III - na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- IV - na educação de jovens e adultos;
- V - na participação em atividades da gestão de processos educativos.

II - Da Finalidade

Art. 3º São finalidades do Estágio:

- I - viabilizar aos estagiários a reflexão teórico/prática para que se consolide a formação do professor pedagogo para atuar na educação básica;
- II - oportunizar aos estagiários a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação do pedagogo;
- III - proporcionar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o exercício da profissão;
- IV - preparar o estagiário para o exercício profissional, levando em conta aspectos técnico-científicos, sociais e culturais;
- V - possibilitar aos estagiários a busca de alternativas compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas;

VI - oportunizar aos estagiários a vivência real e objetiva junto à educação básica considerando a diversidade de contextos em que se apresenta a realidade sócio-cultural e física da escola e dos alunos.

III - Da Organização

Art. 4º A responsabilidade pela organização do Estágio do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância é do Departamento de Fundamentos da Educação em conjunto com o Departamento de Letras (Estágio Curricular Supervisionado I), Departamento de Matemática (Estágio Curricular Supervisionado II), Departamento de Biologia e Departamento de Ciências (Estágio Curricular Supervisionado III), Departamento de Geografia (Estágio Curricular Supervisionado IV), Departamento de História (Estágio Curricular Supervisionado V), Departamento de Fundamentos da Educação - área de Gestão (Estágio Curricular Supervisionado VI), compartilhada com a Pró-Reitoria de Ensino (PEN) e as unidades educacionais concedentes.

Art. 5º A coordenação do Estágio deve ser exercida por um docente lotado no Departamento de Fundamentos da Educação.

Art. 6º A orientação do Estágio é exercida por docentes dos departamentos que ofertam as disciplinas no curso, com a participação do co-orientador (tutor que atua no pólo ao qual o aluno está vinculado).

Art. 7º Fica estabelecida a relação entre a orientação e a carga horária no Estágio, conforme a Resolução nº 058/2006-CEP:

- I - o coordenador de Estágio conta com a carga horária de cinco horas/aula semanais;
- II - a carga horária do orientador é de uma hora/aula semanal por Pólo orientado.

Art. 8º A realização do Estágio dar-se-á mediante Termo de Compromisso celebrado entre a unidade escolar concedente e a UEM, conforme Resolução nº 027/05-CEP.

Art. 9º O Estágio é desenvolvido da seguinte forma:

- I - o contato com a administração e com a coordenação ou supervisão da unidade escolar dar-se-á por intermédio do co-orientador do pólo em que o aluno estiver vinculado, para obter as informações necessárias ao desenvolvimento das atividades do estagiário;
- II - a unidade escolar concedente deve designar um supervisor de Estágio, a partir da indicação do orientador e do co-orientador, que possa se responsabilizar pelo acompanhamento e execução do plano de atividades do estagiário;
- III - o Estágio é distribuído da seguinte forma:

Estágio Curricular Supervisionado I - com 68 horas, deve ser desenvolvido na área de Alfabetização e Linguagem.

Estágio Curricular Supervisionado II - com 68 horas, deve ser desenvolvido nas atividades de docência na área da Matemática.

Estágio Curricular Supervisionado III - com 36 horas, deve ser desenvolvido nas atividades de docência na área de Ciências.

Estágio Curricular Supervisionado IV - com carga horária de 60 horas, deve ser desenvolvido nas atividades de docência na área de Geografia.

Estágio Curricular Supervisionado V - com carga horária de 60 horas, deve ser desenvolvido nas atividades de docência na área de História.

Estágio Curricular Supervisionado VI - com carga horária de 68 horas, deve ser desenvolvido nas atividades de Gestão que possibilitem a reflexão criativa de alternativas para o trabalho pedagógico.

IV - em cada fase do Estágio o aluno deve desenvolver atividades em sala de aula por meio de:

- a) observação do campo de Estágio;
- b) participação e colaboração no exercício de docência;
- c) direção de classe;
- d) realização do plano de Estágio a partir da realidade escolar;
- e) registro das atividades previstas e desenvolvidas;
- f) coordenação e orientação de atividades diversas do cotidiano da escola, como seminários, palestras, projetos educacionais;
- g) destaque de possibilidade para atuação em âmbito restrito ao pedagogo/gestor,
- h) elaboração de relatório final de Estágio.

Art. 10. A jornada total de atividades de Estágio, a ser cumprida pelo estagiário, deve ser compatível com o horário de funcionamento da unidade concedente.

Art. 11. A carga horária total de 360 h/a do Estágio, estabelecida no projeto pedagógico do curso, deve ser integralizada até ao final do último período letivo do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade Educação a Distância. A partir do terceiro núcleo, o aluno deve integralizar as horas de Estágio destinadas a cada núcleo formativo.

Art. 12. Os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito à participação em atividades de Estágio como condição básica para viabilizar a construção de práticas educacionais inclusivas.

Art. 13. O Estágio proporcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado no contexto idêntico aos que atendam aos demais alunos, levando-se em conta os seguintes requisitos:

- I - compatibilização da habilidade da pessoa com necessidades especiais às exigências da função;
- II - adaptação de equipamentos, ferramentas, máquinas e locais de Estágio às condições das pessoas portadoras de necessidades especiais, fornecendo recursos que visem garantir a acessibilidade física e tecnológica e a prestação de assistência que se fizer necessária durante o período de Estágio.

Art. 14. O aluno deve ser encaminhado à unidade/instituição concedente do Estágio, após acordo prévio desta com o orientador e o co-orientador de Estágio da UEM. Eventualmente, o aluno pode indicar unidades de ensino/instituições para o cumprimento de seu Estágio cujo nome deve ser submetido à aprovação do coordenador de Estágio.

Art. 15. O aluno pode propor de forma voluntária, a partir do segundo ano, carga horária excedente de Estágio desde que a carga horária semanal não exceda a 20 horas/aula.

Parágrafo único. A carga horária excedente para o Estágio pode ser proposta pelo aluno mais de uma vez no decorrer do curso.

IV - Da Avaliação

Art. 16. O aluno deve apresentar, ao final de cada fase do Estágio, relatório circunstanciado com descrição e análise de todas as atividades desenvolvidas em sala-de-aula.

Parágrafo único. Além do relatório de que trata este artigo, podem ser utilizados, de acordo com critérios previamente aprovados pelo departamento responsável, outros procedimentos e/ou instrumentos de avaliação.

Art.17. As notas das avaliações do estagiário de zero a dez são atribuídas pelo orientador, pelo tutor do pólo (co-orientador) ao qual o aluno está vinculado e pelo supervisor, sendo a nota final deste componente curricular correspondente à média aritmética simples das avaliações.

§ 1º A avaliação deve ser registrada em formulário próprio, com observações a respeito do desempenho do aluno no período de desenvolvimento de cada fase do Estágio, observando os seguintes aspectos:

- I - desempenho nas atividades teórico-práticas promovidas e/ou solicitadas pelo professor orientador;
- II - desempenho nas atividades de docência;
- III - desempenho nas atividades de gestão (pedagógica e administrativa);
- IV - apresentação de relatório final, respeitando as normas técnico-científicas previamente estabelecidas.

Art. 18. Tendo em vista as especificidades didático-pedagógicas do Estágio não é permitido ao estagiário:

- I - revisão de avaliação;
- II - realização de avaliação final;
- III - cursar este componente em regime de dependência.

V - Da Coordenação

Art. 19 - Cabe ao coordenador do Estágio:

- I - providenciar e manter atualizado o cadastro das escolas concedentes que potencialmente apresentem condições de atender à programação curricular e didático-pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância da UEM;

- II - orientar e encaminhar os formulários para os estagiários, para que junto ao co-orientador providenciem a documentação referente ao Estágio que deve ser enviada à Divisão de Estágios da PEN;
- III - encaminhar, junto à secretaria do curso, à Diretoria de Assuntos Acadêmicos os editais de notas e faltas de acordo com as informações recebidas do orientador e do co-orientador de Estágio;
- IV - manter fluxo de informações relativas ao acompanhamento e desenvolvimento do Estágio em processo, bem como assegurar a socialização de informações junto à coordenação de curso e ao campo de Estágio;
- V - garantir um processo de avaliação continuada e permanente da atividade de Estágio, envolvendo estagiários, orientadores, co-orientadores e professores da unidade concedente;
- VI - zelar pelo cumprimento da legislação aplicável ao Estágio.

VI - Da Orientação e da Co-orientação

Art. 20. Cabe ao orientador e ao co-orientador do Estágio:

- I - conhecer as características da escola conveniada, tanto no que diz respeito a estrutura física, quanto aos princípios filosóficos e pedagógicos que embasam o trabalho escolar;
- II - buscar na realidade escolar a integração necessária para que o licenciando possa utilizar e ampliar as habilidades e competências adquiridas no curso de formação, no sentido de responder aos desafios da atuação profissional;
- III - elaborar o plano de atividades de Estágio com o professor supervisor da unidade concedente e com o estagiário;
- IV - assegurar o desenvolvimento de estratégias educacionais que atendam aos princípios estabelecidos no convênio com a unidade concedente;
- V - garantir o desenvolvimento do Estágio, mediante orientação de atividades didático-pedagógicas que articulem os conhecimentos científicos e sócio-culturais da formação acadêmica com outras atividades de intervenção, nas escolas concedentes;
- VI - orientar o estagiário no desenvolvimento das atividades de Estágio e nas possíveis dificuldades que possam ocorrer no desenvolvimento do trabalho;
- VII - orientar o estagiário no planejamento e na execução das atividades de docência e de gestão;
- VIII - indicar as fontes de pesquisa e de consulta necessárias à solução das dificuldades encontradas;
- IX - manter contatos periódicos com a administração da escola e com o regente de classe, na busca do bom desenvolvimento do Estágio, intervindo sempre que necessário;

- X - manter informado o coordenador de Estágio sobre o desenvolvimento das atividades;
- XI - apresentar à coordenação do Estágio o relatório de avaliação do estagiário nas datas previstas pelo Calendário Acadêmico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância da UEM.

VII - Da Supervisão

Art. 21 - Cabe ao professor supervisor da unidade concedente do Estágio:

- I - receber o estagiário e informá-lo sobre as normas do ambiente de Estágio;
- II - acompanhar e supervisionar as atividades de direção de classe e outras desenvolvidas pelo estagiário;
- III - avaliar o rendimento do estagiário durante a realização do Estágio conforme os critérios estabelecidos;
- IV - comunicar qualquer ocorrência de anormalidade no Estágio ao co-orientador para as providências cabíveis;
- V - cumprir integralmente as normas estabelecidas no regulamento de estágio;

VIII - Do Estagiário

Art. 22. São direitos dos estagiários, além de outros previstos pelo Regimento Geral da UEM e pela legislação em vigor:

- I - dispor de elementos necessários à execução de suas atividades, dentro das possibilidades científicas e técnicas do pólo e da UEM;
- II - receber orientação necessária para realizar as atividades de Estágio;
- III - obter esclarecimentos sobre os acordos firmados para a realização do seu Estágio;
- IV - apresentar propostas ou sugestões que possam contribuir para o aprimoramento das atividades de Estágio;
- V - adotar uma postura reflexiva, investigativa e problematizadora de saberes teórico/práticos, integrando suas ações à proposta pedagógica da unidade concedente.

Art. 23. São deveres dos estagiários, além de outros previstos pelo Regimento Geral da UEM e pela legislação em vigor:

- I - participar de reuniões, mantendo efetivo contato com o professor orientador de Estágio, a quem, sempre que necessário, deve prestar contas das suas atividades;
- II - executar as tarefas designadas na escola concedente do Estágio, respeitando sempre a hierarquia estabelecida, as normas internas e as recomendações;
- III - manter postura profissional, pautando-se pelos princípios éticos da profissão do pedagogo;
- IV - manter elevado padrão de comportamento e de relações humanas, condizentes com as atividades a serem desenvolvidas no Estágio;

V - comunicar e justificar ao professor orientador e/ou professor supervisor de Estágio, com antecedência, sua eventual ausência nas atividades de Estágio;

VI - elaborar e entregar ao professor orientador um relatório final de Estágio, na forma, prazo e padrões estabelecidos;

VII - submeter-se às avaliações previstas no critério de avaliação do Estágio;

VIII - encaminhar ao coordenador e ao professor orientador ficha de controle ou outro documento constando, no mínimo, o número de horas, período de Estágio e descrição das atividades desenvolvidas;

IX - apresentar ao final de cada fase do Estágio um relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas.

X - Das Disposições Transitórias

Art. 24 - Os casos omissos são resolvidos pelo coordenador de Estágio, pelo professor orientador e co-orientador do Estágio.