

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR A
DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E
ASCENSÃO PROFISSIONAL**

SILVANA APARECIDA GUIETTI DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada por SILVANA APARECIDA GUIETTI DE OLIVEIRA ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA LUISA FURLAN COSTA

MARINGÁ
2014

SILVANA APARECIDA GUIETTI DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Furlan Costa (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Machado Velho – Cesumar – Maringá

Prof^a. Dr^a. Ruth Izumi Setoguti – UEM

Maringá, fevereiro de 2014

Dedico este trabalho a todos os que desejam
conhecer sempre mais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida;

A minha família, em especial a meu filho, à minha mãe e à minha irmã, pela compreensão da importância do estudo em minha vida;

A minha orientadora, professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa, pela oportunidade de crescimento, de convívio e pela confiança;

Aos membros da banca do exame de qualificação, professoras Doutora Ana Paula Machado Velho e Doutora Ruth Izumi Setoguti, pelas contribuições ao trabalho realizado;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelos conhecimentos compartilhados;

À Rosane Gomes Carpanese, pela colaboração efetiva na disponibilização de materiais para a realização desta pesquisa;

À Maria Aparecida Madureira Chaves e aos tutores do Curso Normal Superior, pela contribuição na pesquisa de campo;

A todos os egressos do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Maringá, em especial aos que aceitaram participar desta pesquisa;

Aos amigos do mestrado, particularmente à Adriana Paula Cheron Zanin e à Simone Maria Martins, pela amizade e pelo compartilhar de ideias;

À diretora, aos professores e funcionários da Escola Municipal Castro Alves, pelo apoio na realização deste estudo;

A minha querida amiga Roseli Souza de Faria Goldin, pelo carinho, pela amizade e pelo apoio;

À professora Annie Rose dos Santos, pela revisão desta dissertação;

A todos os que de alguma maneira contribuíram com esse momento importante de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. [...] E não pergunte quem é aquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2003, p.41).

OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2014.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a situação profissional dos egressos do Curso Normal Superior (CNS), na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), turma 2006, Polo Regional de Cianorte, PR, com vistas a identificar os reflexos da profissionalização em nível superior na vida desses sujeitos. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, ao mesmo tempo em que regulamentou a modalidade de educação a distância (EaD), intensificou o debate sobre a formação de professores. A exigência de que todos os professores em serviço regularizassem sua formação, atingindo o nível superior, foi decisiva para que políticas de formação fossem implementadas. Com o amparo da legislação vigente no tocante à modalidade de educação a distância, busca-se compreender os limites e as possibilidades de inserção e ascensão profissional de professores formados pelo CNS da UEM. A metodologia inclui o Estudo de Caso embasado em Yin (2005). A coleta de dados abarcou a análise da legislação de documentos sobre a formação de professores na modalidade a distância, o Projeto Pedagógico do CNS da UEM e a aplicação de questionários aos egressos desse curso. A análise dos dados levantados na pesquisa demonstra que no caso do CNS ocorreram melhorias na vida profissional e pessoal dos sujeitos pesquisados. Assim, a partir dos dados obtidos neste estudo pode-se aprofundar a discussão relativa ao papel da EaD para a formação de professores em nosso país.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação de Professores; Curso Normal Superior; Inserção e/ou Ascensão Profissional.

OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti de. **TEACHER FORMATION IN DISTANCE SUPERIOR EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES OF INCLUSION AND PROFESIONAL ASCENSION.** 159 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2014.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the employment situation of graduates at the Normal Superior Course (CNS), in-distance, offered by the State University of Maringá (UEM), class 2006 regional pole of Cianorte - PR, in order to identify the reflections of the professionalization in superior level in the lives of these individuals. The promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education - Law No. 9.394/96, while regulating the modality of in-distance education (EAD) has intensified the debate about teacher education. The requirement that all teachers in service should regularize their training reaching the superior level was decisive for training policies to be implemented. Supported by the current legislation regarding the modality of in-distance education, we seek to understand the limits and possibilities of insertion and professional growth of teachers trained by CNS UEM. The methodology includes case study grounded in Yin (2005). Data collection spanned the analysis of the legislation, documents on teacher education on the in-distance mode, the pedagogical project of CNS UEM and questionnaires to graduates of that course. The analysis of data collected in the survey shows that in the case of CNS, improvements occurred in the professional and personal lives of the individuals. Thus, from the data obtained in this study further discussion on the role of in-distance education for teacher education in our country can be done.

Key words: Distance Education, Teacher Education, Superior Normal Course, Insertion and/or Professional Advancement.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAC	Atividades Acadêmicas Complementares
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAD	Conselho de Administração
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro
CEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Curso Normal Superior
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
COU	Conselho Universitário
EaD	Educação a Distância
ESUD	Congresso Brasileiro de Educação Superior
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GRE	Gabinete da Reitoria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PEN	Pró-Reitoria de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAD	Programa de Educação a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação no Ensino Superior
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UnIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Estrutura do curso Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância.....	63
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	111
Gráfico 2 – Estado civil dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	112
Gráfico 3 – Faixa etária dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	112
Gráfico 4 – Curso anterior à graduação dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	113
Gráfico 5 – Natureza da Instituição de Estudo dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	114
Gráfico 6 – Formação acadêmica dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	114
Gráfico 7 – Razões de Ingresso no CNS dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	116
Gráfico 8 – Trabalho com educação antes de iniciar o CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	118
Gráfico 9 – Atividades desempenhadas na educação antes de cursar o CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	118
Gráfico 10 – Vínculo empregatício anterior ao CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	119
Gráfico 11 – Trabalho com educação após a conclusão do CNS da UEM,	

turma 2006, polo de Cianorte.....	121
Gráfico 12 – Profissão após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	121
Gráfico 13 – Vínculo empregatício após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	122
Gráfico 14 – Atuação após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	122
Gráfico 15 – Formas de ingresso na educação dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	123
Gráfico 16 – Indicadores de aceitação da EaD dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Participantes do Curso Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância.....	64
Quadro 2 – Distribuição de vagas por polos regionais.....	70
Quadro 3 – Estrutura Curricular do Curso Normal Superior.....	77
Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	81
Quadro 5 – Estrutura Curricular do curso de Pedagogia a Distância.....	92

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Municípios que compõem o Polo Regional de Cianorte.....	108
--	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	24
2.1. O Processo Histórico da Educação a Distância no Brasil.....	24
2.2. Bases Legais para a Educação a Distância.....	27
2.2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96....	27
2.2.2. O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.....	30
2.2.3. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.....	33
2.3. O Ensino Superior na LDBEN 9.394/96.....	38
2.4. Implantação da EaD: democratização do Ensino Superior.....	40
2.4.1. O Plano Nacional de Educação-2001-2010 e o Ensino Superior.....	42
2.5. A Formação de Professores na Modalidade EaD.....	46
2.5.1. Experiências Importantes na EaD.....	48
3. O CURSO NORMAL SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.....	57
3.1. A Implementação da Educação a Distância na Universidade Estadual de Maringá.....	57
3.2. O Curso Normal Superior na Universidade Estadual de Maringá.....	67
3.2.1. A Proposta Pedagógica.....	72
3.2.2. A Organização Curricular.....	76
3.2.3. Avaliação da Aprendizagem.....	83
3.3. Ações Integradas para a oferta do Curso Normal Superior.....	84
3.3.1. O Sistema de Atendimento ao Aluno.....	85
3.4. A Oferta do Curso de Pedagogia para os Egressos do Curso Normal Superior.....	89
4. LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL.....	94

4.1. A Profissionalização Docente.....	94
4.1.1. A Profissionalização Docente a Partir da Década de 1990.....	102
4.2. Caracterização da Pesquisa.....	105
4.3. Análise dos Resultados da Pesquisa.....	110
4.3.1. Perfil do Acadêmico.....	111
4.3.2. Inserção no Mercado de Trabalho.....	117
4.3.3. Ascensão Profissional.....	120
4.3.4. Indicadores de Aceitação da Modalidade a Distância.....	125
CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	141
Anexo 1: Credenciamento para UEM oferecer cursos na modalidade a distância.....	142
Anexo 2: Reconhecimento do Curso de Graduação Normal Superior – Habilitação: Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância.....	143
Anexo 3: Termo de Convênio entre a UEM e Municípios.....	144
Anexo 4: Títulos dos Livros do Curso Normal Superior/ UEM.....	150
Anexo 5: Autorização para a Pesquisa	151
Anexo 6: Questionário aplicado aos egressos do Curso Normal Superior da UEM.....	154
Anexo 7: Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	157
Anexo 8: Declaração da Revisão do Texto.....	159

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na área de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá e tem como objeto de estudo a formação de professores em cursos ofertados na modalidade a distância. O trabalho tem como principal finalidade verificar a situação profissional dos egressos do Curso Normal Superior (CNS), ofertado no âmbito do Programa Pró-Licenciatura, antes e depois da realização desse curso, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na turma de 2006, analisando os reflexos da profissionalização na vida dos sujeitos pesquisados.

Nosso interesse por essa temática teve início a partir do trabalho desenvolvido como tutora do curso acima referido, no Polo Regional de Cianorte, PR. A atividade de tutoria levou-nos a ampliar estudos sobre a Educação a Distância (EaD) de modo a participarmos, no ano de 2007, do curso em nível de especialização, em Educação a Distância, oferecido pela UEM a seus tutores.

A participação no processo de capacitação de tutores, as atividades desenvolvidas como tutora presencial, juntamente com os estudos realizados no curso de especialização e, na sequência, o trabalho como tutora a distância em outros cursos ofertados pela UEM nos levou a delinear nosso objeto de pesquisa: a formação de professores na modalidade a distância.

Dentre as inúmeras possibilidades de se pesquisar a formação de professores na modalidade a distância, optamos pelo recorte da profissionalização desse sujeito. Para tanto, objetivamos compreender se a qualificação profissional em nível superior proporciona maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho na área da educação, bem como a ascensão profissional. Destacamos que o enfoque dado à profissionalização nesta pesquisa refere-se à possibilidade de os sujeitos ingressarem e progredirem no mundo do trabalho de forma a se desenvolverem como profissionais, com vistas à melhoria da autoestima.

A hipótese inicial da pesquisa nos leva a perseguir a ideia de que, diante do panorama brasileiro em relação à disponibilidade limitada do número de vagas para o Ensino Superior, recorrente também para os cursos de formação de professores, a EaD tem contribuído significativamente para a ampliação do número de vagas nesse nível de ensino, especialmente na formação de professores.

No entanto, por ser uma modalidade de ensino ainda recente em nosso país, muito se questiona se esta contribui ou não para a inclusão profissional. Assim, nesta pesquisa buscamos verificar a situação de trabalho dos egressos do CNS da UEM, da turma de 2006, procurando verificar se houve ou não avanços na vida profissional desses sujeitos.

Consideramos que esta pesquisa é uma oportunidade de observarmos em que medida a educação superior na modalidade a distância vem contribuindo para a formação de professores e a inclusão profissional desses sujeitos em nosso país. Nesse sentido, o recorte da experiência da UEM na formação de professores pode trazer dados que nos levem a repensar o potencial dessa modalidade no país.

Para esta pesquisa, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Relatar o percurso histórico e legal da formação de professores na modalidade a distância no Brasil, destacando a implantação dessa modalidade na UEM;
- ✓ Conhecer o Projeto Pedagógico do CNS da UEM;
- ✓ Identificar o perfil dos acadêmicos egressos do CNS da UEM;
- ✓ Conhecer em que trabalhavam os acadêmicos antes de fazer o CNS e em que trabalham atualmente;
- ✓ Analisar os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados durante a pesquisa, de modo a compreender em que medida o CNS contribuiu para a profissionalização dos professores, assim como para sua inclusão e ascensão profissional;
- ✓ Identificar as melhorias ocorridas na vida profissional dos egressos do CNS da UEM;
- ✓ Contribuir para o debate sobre a formação de professores na modalidade a distância.

Organizamos o trabalho de investigação em dois momentos que se entrelaçam: no primeiro, ressaltamos a pesquisa bibliográfica, a leitura de livros, documentos e leis que permitem a compreensão da historicidade e legalidade da modalidade de educação a distância no Brasil, além de estudarmos experiências desenvolvidas em EaD no que tange à formação de professores, salientando a

experiência da UEM com o CNS. Em um segundo momento, apresentamos o resultado da pesquisa de campo realizada com os alunos egressos do CNS da UEM, turma de 2006, mediante a aplicação do instrumento questionário.

Por intermédio da pesquisa qualitativa assinalada por Martins (2008) e da estratégia Estudo de Caso descrita por Yin (2005), pretendemos analisar as contribuições do CNS oferecido pela UEM para a inserção de seus egressos no mundo do trabalho. Para tanto, esta pesquisa é constituída de três capítulos, articulados conforme apontamos a seguir para o atendimento dos objetivos propostos.

No primeiro capítulo, retomamos os aspectos legais e históricos da EaD no Brasil por meio do estudo da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual representa um marco regulatório para essa modalidade de ensino no Brasil, enfocando o Ensino Superior. Pontuamos que somente o Artigo 80 da LDBEN não seria capaz de sustentar todas as especificidades da EaD, sendo necessárias a elaboração e a publicação de decretos e portarias para normatizá-la.

Destacamos a importância dos Decretos nº 2.494/1998 e nº 5.622/2005 para a concretização da legalização da EaD. A relevância desses Decretos consiste no fato de disporem sobre as normas operativas dos programas a serem implementados, atuando como balizadores. Os referidos Decretos conceituam a EaD; determinam a obrigatoriedade de credenciamento de instituições de ensino e autorização de funcionamento de cursos; tratam da avaliação do rendimento discente mediante a observação de critérios de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e regulamentam o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Além de citarmos a LDBEN e os Decretos, retomamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 enquanto política de Estado em prol da educação brasileira a fim de compreendermos sua proposta para o atendimento ao Ensino Superior e principalmente para a formação de professores em nosso país.

Nessa direção, o PNE considera a EaD como importante estratégia de acesso à educação, principalmente ao Ensino Superior. Nesse documento, a EaD é entendida como um importante instrumento de formação e capacitação de professores, além de iniciar um projeto de universidade aberta a fim de dinamizar a

formação de profissionais da educação para atender à demanda da sociedade. (BRASIL, 2001, p.51).

Ainda no primeiro capítulo contemplamos experiências relevantes desenvolvidas por algumas instituições, assim como o papel dos consórcios e seus projetos com o intuito de compreendermos a importância dessa modalidade de ensino na formação de professores e estabelecer relações, no segundo e próximo capítulo, com a experiência da UEM em relação ao Curso Normal Superior.

No segundo capítulo, tratamos do processo de implementação do CNS na UEM e da oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância para os egressos do CNS dessa instituição como portadores de diploma superior, com aproveitamento de estudos.

Ao retomarmos a implantação da EaD nessa instituição, explicitando a experiência desenvolvida pela UEM, juntamente com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), na oferta do curso superior a distância, intitulado: Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino a Distância, buscamos compreender o objetivo do CNS proposto pela UEM, sua organização e abrangência.

Abordamos também os principais aspectos da Proposta Pedagógica desse curso, o número de vagas oferecidas, os materiais didáticos, de modo a clarificar sua estrutura organizacional e pedagógica visando a retomar uma experiência que muito contribuiu para minorar o número de professores impossibilitados de ter acesso ao Ensino Superior.

No terceiro e último capítulo, dando continuidade aos capítulos anteriores, buscamos verificar em que medida o CNS da UEM contribuiu para inserção e/ou ascensão profissional de seus egressos, discorrendo sobre a história da profissionalização docente e enfocando a importância da formação para o desenvolvimento profissional com vistas à profissionalização e à valorização da docência.

Ainda nesse capítulo, enfocamos a pesquisa de campo, caracterizando os sujeitos pesquisados e clarificando os caminhos deste estudo. Salientamos que a pesquisa foi aplicada a partir do envio do questionário aos e-mails pessoais dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, do Polo Regional de Cianorte, PR, mediante a opção destes de responder ou não ao questionário. O universo pesquisado constitui-se de 42 (quarenta e dois) sujeitos.

E, finalizando o terceiro capítulo, discorreremos acerca dos dados coletados e analisamos os resultados da pesquisa de campo, tecendo algumas considerações que nos permitem verificar a contribuição do CNS para a inserção e/ou ascensão profissional de seus egressos. Nas considerações finais, evidenciamos que este estudo traz pistas de que a formação em nível superior possibilitou melhorias na vida profissional e pessoal dos sujeitos pesquisados.

Em face da legalização da modalidade de educação a distância e de sua utilização na formação de professores, acreditamos que se faz necessário, cada vez mais, conhecer os resultados dessas iniciativas. Nesse âmbito, as questões abordadas nesta pesquisa sobre a inserção e/ou ascensão profissional de egressos de cursos de formação de professores na modalidade a distância podem servir de ponto de partida, mais do que de chegada, para investigações futuras, desafiando-nos sempre a continuar.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL

Nosso objetivo, neste capítulo é discutir a instituição de bases legais para a estruturação e efetivação da Educação a Distância enquanto modalidade de ensino em nosso país. A partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação a Distância (EaD) deixa de ter o caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento em uma série de documentos legais.

Na sequência deste capítulo, apresentamos os Decretos 2.494/1998 e 5.622/2005, com a compreensão de que estes foram essenciais e decisivos na definição de critérios e normas para a criação de cursos e programas ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial, possibilitando a expansão do número de vagas oferecidas no Ensino Superior.

Por fim, mediante a retomada dos aspectos legais e históricos da EaD no Brasil, neste capítulo buscamos compreender o papel dessa modalidade de ensino no processo de formação de professores, visto que, de acordo com a legislação vigente, temos duas possibilidades distintas: a presencial e a distância.

2.1 O Processo Histórico da Educação a Distância no Brasil

A Educação a Distância (doravante EaD) no Brasil constitui-se em uma modalidade de ensino muito discutida nos últimos tempos nos âmbitos político e pedagógico. No entanto, tal modalidade não é nova. Revisitar práticas educativas desenvolvidas a distância permite verificar sua influência na atualidade e compreender o processo de sua construção enquanto importante modalidade de ensino.

Consideram-se como marco inicial da EaD¹ as experiências de Edgard Roquette-Pinto nas décadas de 1920 e 1930, com a criação de duas rádios: a Rádio

¹ Sobre as primeiras experiências desenvolvidas na EaD podemos afirmar que não há consenso. Utilizam-se como marco as experiências desenvolvidas por Roquette-Pinto, por se tratar do uso efetivo da rádio difusão com fins eminentemente educacionais. Porém, reconhece-se o registro de que, no ano de 1904, foram instaladas, no Brasil, as chamadas

Sociedade do Rio de Janeiro, PRA - 2 (1923); a Rádio Escola Municipal, PRD - 5 (1933); e a estação do Largo da Carioca, rebatizada em 1945, de Rádio Roquete Pinto. Contudo, observamos que não existem registros significativos das experiências realizadas em EaD, no Brasil, nos livros ou manuais de História de Educação.

Ao defender a necessidade de se oferecer educação ao povo brasileiro, Roquette-Pinto propõe o rádio educativo, pois mediante esse instrumento se promoveria a integração da nação, se construiria a identidade nacional e se possibilitaria a educação dos que não tinham escola.

No final da década de 1930 e início da de 1940, duas instituições foram criadas com o objetivo de promover a EaD: o Instituto Rádio Monitor (1939), ligado ao ramo da eletrônica; e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que oferecia formação profissional de nível elementar e médio (SARAIVA, 1996).

Sobre o Instituto Universal Brasileiro, faz-se necessário destacar que oferecia cursos técnicos profissionalizantes por correspondência, considerados os mais antigos e conhecidos cursos a distância em nosso país. A partir dessa experiência, há registros de muitas outras, sendo umas mais abrangentes, outras mais localizadas, e algumas que se concretizaram, enquanto outras ficaram somente no projeto.

Em 1941, a Universidade do Ar é criada em São Paulo, com o objetivo de formar professores leigos, porém essa experiência durou apenas dois anos. Em 1947, por iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), do Serviço Social do Comércio (SESC) e das Emissoras Associadas, foi fundada outra universidade do ar em São Paulo, cujo objetivo era treinar comerciantes e formar empregados em técnicos comerciais. Na década de 1950, com o surgimento da primeira televisão no Brasil, na TV Tupi, renasce uma proposta de educação por meio do uso da televisão, encampada por Roquete-Pinto, cuja finalidade era oferecer ensino profissionalizante.

De acordo com Saraiva (1996), outras experiências surgiram posteriormente, como a ação do Movimento de Educação de Base (MEB), em 1964, concebido pela

Escolas Internacionais, instituições privadas norte-americanas que ofereciam cursos por correspondência. Alves (2001) assinala que, em 1891, no “Jornal do Brasil”, em sua primeira edição, na seção dos classificados, aparecia um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência.

Igreja Católica e patrocinado pelo Governo Federal. Cerca de catorze Estados, por meio de suas emissoras, transmitiam educação de base. Em 1969, o Projeto Saci, iniciado pelo Instituto de Pesquisas Espaciais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em São Paulo, realizou a experiência do Curso Supletivo de Primeiro Grau para professores leigos, curso difundido por rádio e TV.

Em 1970, surge o Projeto Minerva, ofertando cursos de educação continuada supletiva a jovens e adultos. Na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho iniciou um programa de educação supletiva a distância que empregava materiais impressos aliados a aulas transmitidas por meio do rádio e da televisão. Já na década de 1980, surgem algumas iniciativas concretas de Ensino Superior desencadeadas pelo programa de ensino a distância da Universidade de Brasília, visando oferecer cursos de extensão universitária.

Em 1972, os parlamentares tinham interesse em implementar o programa da Universidade Aberta no Brasil, visto que, em muitos países, a prática de oferecer cursos a distância crescia rapidamente, a exemplo das grandes universidades como a Open University, na Inglaterra, criada na década de 1960. Pimentel (2006) assinala que, nas décadas de 1970 e 1980, vários projetos de Lei foram apresentados com o fito de criar a Universidade Aberta, mas estes não frutificaram. No início da década de 1990, mais especificamente no ano de 1991, um Projeto de Lei chegou a ser aprovado na Câmara dos Deputados, mas foi retirado posteriormente, em 1993, sem ter sido apreciado pelo Senado Federal.

Apesar dos projetos não terem sido efetivados, um grupo de trabalho desenvolveu ações entre 1972 e 1974, do qual Niskier (1999) participou efetivamente como membro atuante das discussões em prol da viabilidade da implantação da Universidade Aberta no Brasil. Dentre as ações desenvolvidas, destacamos a criação de um grupo-tarefa instituído por meio da Portaria Ministerial nº 96, de 05 de março de 1974, cujo objetivo principal era a indicação de bases para a organização e funcionamento da Universidade Aberta do Brasil. Ressaltamos que essas tentativas foram fundamentais para o reconhecimento oficial da EaD atingido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A partir de então, torna-se notável o crescimento da oferta de cursos superiores na modalidade de EaD no Brasil. As bases legais para a organização dessa modalidade de ensino estão descritas na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), Lei nº 9.394/96. De acordo com esta Lei, a EaD deixa de ter o caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento em uma série de documentos, os quais definem os critérios e normas para a criação de cursos e programas ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial.

No Artigo 80 da LDBEN, é dada a possibilidade para o encaminhamento legal da constituição de cursos ou programas a distância. Esse artigo, ao tratar especificamente da oferta da EaD, frisa que caberá ao Poder Público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (BRASIL, 1996b).

2.2. Bases Legais para a Educação a Distância

2.2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

Primeiramente, faz-se necessário destacar que, dentre os aspectos legais das políticas públicas em EaD, temos como marco principal a LDBEN nº 9.394/96, a qual inaugurou a legalização da EaD enquanto modalidade de ensino, perdendo assim o caráter marginal. A partir de então, houve grande mobilização por parte de instituições (públicas e privadas) para oferecer essa modalidade de ensino no país.

A retomada da LDBEN é de suma importância por se tratar de um documento que regulamenta o sistema educacional brasileiro em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como define princípios gerais e finalidades da educação², além de apresentar e atribuir as responsabilidades de implementar e avaliar a educação a cada ente federado (Município, Estado e União). Enfim, respaldada pela Constituição Federal (CF) de 1988, a LDBEN dispõe sobre todos os aspectos da educação brasileira.

Cury (1997) alega que a LDBEN foi construída em atendimento aos preceitos da atual Constituição, sendo tema de muitos debates por parte de nossos

² No título II da LDBEN nº 9.394/96 podem ser encontrados os princípios e as finalidades da educação nacional (BRASIL, LDBEN, 1996b, p.8-9).

representantes políticos constituídos e de segmentos que atuam na área educacional. É resultado de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988 e findou no dia 20 de dezembro de 1996, com sua promulgação e publicação no Diário Oficial da União.

Assim, depois de sancionada, podemos inferir que essa Lei se constitui em um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais em nosso país para o desenvolvimento da educação com vistas a sua universalização, na medida em que define os objetivos e cria diretrizes para projetar e balizar a educação.

Em relação à EaD, esta é contemplada na LDBEN nº 9.394/96, no Artigo de número 80, o qual é composto por alguns parágrafos e incisos que orientam e definem a possibilidade da oferta de cursos na modalidade a distância:

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

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

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

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

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

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

II – concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, LDBEN, 1996b, p.25).

Os parágrafos desse artigo explicitam que a EAD, no Brasil, constitui-se em uma modalidade de ensino e, portanto, recebe tratamento específico em relação à necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos nessa modalidade; há ainda uma orientação única de que todo o credenciamento será efetivado pela União.

Vianney (2003) assinala que, pela primeira vez na história da legislação, a EaD aparece como tema e se torna objeto formal expresso em quatro artigos. O primeiro parágrafo faz menção à prerrogativa do credenciamento e da avaliação dos cursos e programas ofertados na modalidade EaD, que deve ficar sob responsabilidade da União. Para a oferta de cursos de graduação é necessário o credenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES) e a autorização para seu funcionamento.

Em se tratando do credenciamento e regulamentação da EaD, merece destaque o fato de que, no Brasil, segue-se o sistema federalista, existindo, ainda, os Sistemas Estaduais e Municipais com poderes para autorizar e credenciar cursos. No âmbito regional, contudo, no tocante à EaD, fica a cargo somente da União, que possui o direito de autorizar e credenciar cursos e programas.

No segundo parágrafo do Artigo 80, evidencia-se o papel preponderante da União no que tange à regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registros de diplomas de cursos de EaD. Sobre a realização de exames, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou a determinação de que estes devem ocorrer presencialmente nessa modalidade de ensino.

Observamos, no terceiro parágrafo do Artigo 80 da LDBEN/1996, um disciplinamento da produção, controle e avaliação de programas de Educação a distância. Estabeleceu-se que os sistemas de ensino teriam autonomia para determinar as normas de produção e avaliação de seus programas de EaD com possibilidades de integração entre os diferentes sistemas de ensino. A concretização desse artigo pode ser verificada no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)³.

No quarto parágrafo do Artigo 80, é apresentada uma política de facilitação da operacionalização para incentivar a implantação da EaD no país. A EaD será desenvolvida mediante tratamento diferenciado, com redução de custos para transmissão em canais comerciais que empregam radiodifusão sonora e de sons e

³ Para saber sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), faz-se necessário conhecer o Decreto nº 5.800/2006, que dispõe acerca do Sistema UAB. A UAB busca assegurar a oferta de cursos de licenciatura para professores e de cursos superiores aos dirigentes, gestores e a todos os envolvidos, almejando ampliar o acesso à educação superior pública, reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior em diferentes localidades regionais do país, oferecer cursos superiores em áreas distintas e fomentar o desenvolvimento de pesquisas e metodologias inovadoras em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006b, p.1).

imagens, incluindo a possibilidade de concessão de canais com finalidade exclusivamente educativa, com reserva de tempo mínimo, sem gerar ônus para o poder público.

Entretanto, somente o Artigo de número 80, da LDBEN nº 9.394/96, não foi suficiente para que ocorresse a regulamentação de outra modalidade de ensino, a EaD. Foi necessária a promulgação dos Decretos nº 2.494/98 e nº 5.622/05, como também de algumas Portarias para as devidas normatizações dessa modalidade.

2.2.2. O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998

Na sequência da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, foi preciso regulamentar o Artigo 80, a fim de fixar diretrizes gerais para a autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos na modalidade EaD. Assim, em 27 de abril de 1998 foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto nº 2.494/98⁴, que ampliou a competência dos sistemas de ensino estaduais e municipais para viabilizar o credenciamento de instituições interessadas em promover o ensino técnico.

Pontuamos que a LDBEN/1996 configura-se, de fato, em um grande avanço para a legitimação da EaD no Brasil, porém, destacamos que apenas um único artigo não seria capaz de sustentar todas as especificidades que a EaD apresentava naquele momento, sendo necessário, portanto, o detalhamento das particularidades dessa modalidade e devemos considerar o Decreto nº 2.494/98 como fruto da necessidade de se normatizar e de se fazer cumprir o Artigo 80 da LDBEN.

Em linhas gerais, em seus treze artigos, o Decreto nº 2.494/98 conceitua a EaD e dispõe sobre as normas operativas dos programas a serem implementados. Em seu Artigo 1º, consta a definição da EaD e as normas para a organização dos cursos.

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

⁴ O Decreto nº 2.494/98 foi revogado pelo Decreto nº 5.622/2005.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL, 1998, p.1).

Observamos que o referido Decreto relaciona a oferta da EaD ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e as caracteriza como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998). Isso pressupõe um “ensino mecanizado”, diferente da definição encontrada no Decreto nº 5.622/2005, o qual propõe a “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2005).

De acordo com o 2º Artigo desse Decreto, “[...] os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim [...]” (BRASIL, 1998). Nos parágrafos que compõem esse artigo, evidenciamos grande preocupação com a autorização de cursos, com o credenciamento das instituições para oferecer cursos a distância, assim como formas de atender aos padrões de qualidade determinados pelo Ministério da Educação.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento (BRASIL, 1998).

O Artigo 7º, que trata da avaliação do rendimento do aluno para promoção ou certificação, se encontra a determinação de que o processo de avaliação deve prescindir de exames presenciais, sob responsabilidade da instituição credenciada, segundo os critérios definidos no projeto autorizado. Salientamos que essa determinação é reiterada no Decreto nº 5.622/ 2005.

Na análise dos demais artigos desse Decreto, notamos que o Artigo 9º atribui ao poder público a tarefa de divulgar, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e de cursos e programas autorizados, assim como é papel das instituições de ensino que oferecem cursos a distância atender a todas as determinações desse decreto no prazo de um ano, como consta no Artigo 10º.

As determinações relativas à normatização dos procedimentos de credenciamento e às competências delegadas ao Ministério da Educação e do Desporto e dos demais sistemas de ensino podem ser encontradas nos Artigos 11º e 12º:

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino das Instituições de educação profissional e de ensino superior e demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio (BRASIL, 1998).

Em síntese, é possível afirmar que o Decreto nº 2.494/98 tratou de algumas questões de extrema importância para a concretização da legalização da EaD enquanto modalidade de ensino: conceituação dessa modalidade; normatização para o credenciamento de instituições de ensino e autorização de funcionamento de cursos; avaliação do rendimento do aluno com vistas à promoção ou diplomação mediante à observação de critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC. No entanto, o referido Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, em vigência, que discutimos a seguir.

2.2.3. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Com a instituição do Decreto nº 5.622/05, foi revogado o Decreto nº 2.494/98, que manteve o objetivo de regulamentar o Artigo 80 da LDB, com ênfase para a questão do credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas a distância para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e superior. Trata também dos níveis do ensino superior, contemplando os cursos sequenciais, a graduação e cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Na análise dos Decretos, podemos constatar que o aumento significativo do número de artigos do Decreto nº 5.622/05 (37 artigos), em comparação com o Decreto nº 2.494/98 (13 artigos), expressa a clara intenção de balizar de forma mais concreta as iniciativas encampadas nessa modalidade de ensino.

Em seu Artigo 1º, o referido Decreto apresenta a EaD, que difere da caracterização apresentada no Decreto nº 2.494/98. Para o Decreto nº 2.494/98, a Educação a Distância pode ser concebida como:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Todavia, no Decreto nº 5.622/2005, a Educação a Distância aparece como:

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

A partir dessas duas conceituações, podemos inferir que, com o Decreto nº 5.622/05, o conceito de EaD se amplia. A possibilidade de utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) permitiu maior interatividade no processo de ensino-aprendizagem, pouco existente até então.

É importante frisar que, com a LDBEN nº 9.394/96, a EaD constituiu-se em uma modalidade de ensino e, portanto, recebe tratamento específico em relação à necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos nessa modalidade, assim como há uma orientação específica para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, preservando a obrigatoriedade de momentos presenciais nos cursos a distância.

Observamos, nesse documento em vigência, uma grande preocupação em relação ao processo de ensino e de aprendizagem nos cursos de EaD. Mediante as peculiaridades existentes em relação à metodologia, à gestão e à avaliação dessa modalidade, esse Decreto estabelece alguns critérios balizadores das práticas em EaD em nosso país.

O Decreto nº 5.622/05 é incisivo ao estabelecer que as atividades avaliativas nessa modalidade devem ocorrer presencialmente, sejam elas provas, seminários, dentre outras, como podemos verificar:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

No tocante ao estágio, o inciso II, do Artigo 1º, estabelece a obrigatoriedade do estágio na forma presencial e determina que as universidades apresentem em suas propostas um programa de estágio a ser aprovado, que cumpra seu principal papel: associar a teoria com a prática.

O inciso III do Artigo 1º orienta que a defesa de trabalhos de conclusão de curso deve ocorrer na forma presencial, seguindo a legislação vigente para esse fim. Portanto, as universidades devem possuir em sua legislação a obrigatoriedade da defesa presencial no trabalho de conclusão de curso.

Evidenciamos, no inciso IV do Artigo 1º, a obrigatoriedade de práticas em laboratórios para determinados cursos de formação. Tais práticas cumprem o objetivo de levar os estudantes a atuarem de forma prática em ações necessárias para sua formação.

Ainda a respeito das avaliações, o Artigo 4º, do Decreto nº 5.622/05, define que a avaliação de desempenho do estudante terá o objetivo de assegurar a promoção, a conclusão de estudos e a obtenção de diplomas ou certificados e que, nessa modalidade, as avaliações devem ocorrer na forma presencial.

Outro aspecto importante a ser analisado no referido Decreto pode ser encontrado no Artigo 7º, no qual há maior explicitação de critérios no que se refere ao credenciamento e à autorização para funcionamento de cursos a distância no país. É prerrogativa do Ministério da Educação credenciar, autorizar e renovar a autorização de instituições para a oferta de EaD. O documento determina, ainda, que os atos do Poder Público deverão estar pautados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

Os Referenciais de Qualidade⁵ para a EaD tratam-se de um documento elaborado pelo MEC que não possui força de Lei, mas que cumpre o objetivo de balizar a análise de projetos de cursos a distância a fim de promover a autorização para instituições que desejam ofertar cursos nessa modalidade de ensino com o intuito de “[...] coibir a precarização da educação superior [...], assim como a oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos de qualidade” (BRASIL, 2007, p.2).

Nesse documento, encontramos itens básicos que devem ser levados em conta no momento da elaboração de projetos de cursos na modalidade a distância;

⁵ Os Referenciais de Qualidade para a EaD foram elaborados pelo MEC, no ano de 2007. Esse documento é fruto de sucessivas discussões entre especialistas, universidades e sociedade. O primeiro texto oficial foi divulgado pelo MEC em 2003, o qual disponibiliza esses Referenciais como indicadores de qualidade para os cursos de EaD (BRASIL, 2007).

há uma orientação ampla acerca da concepção e de maneiras de fazer educação a distância no país.

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).

O referido documento enfatiza ainda que diante das diferentes possibilidades de organização de programas e cursos na modalidade a distância é essencial que se compreenda a educação como primeiro princípio, independente da modalidade de ensino, visto que o termo “a distância” é tão somente o modo de ensino.

Ademais, o documento orienta que um projeto de curso superior necessita de forte compromisso institucional com o fito de garantir o compromisso de promover “[...] o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (BRASIL, 2007, p.7).

Observamos, portanto, que os Referenciais de Qualidade salientam que toda instituição de ensino que deseja ofertar cursos na modalidade a distância deve explicitar em seu Projeto Político Pedagógico os seguintes itens:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p.8).

Para cada item citado há uma série de orientações, que visam a estabelecer diretrizes para que as instituições de ensino possam planejar cursos em EaD, com a

definição de regras que devem pautar o processo de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade a distância.

Realizadas algumas considerações acerca de tão importante documento, faz-se necessária a retomada do Decreto nº 5.622/05, em seu Artigo 12º, que trata das determinações para o pedido de credenciamento das instituições de ensino. De acordo com esse Decreto, as instituições deverão solicitar o credenciamento ao órgão responsável, o MEC, levando em consideração os seguintes quesitos obrigatórios:

- habilitação jurídica;
- histórico de funcionamento da instituição de ensino;
- plano de desenvolvimento escolar (educação básica e de jovens e adultos);
- plano de desenvolvimento institucional, (educação superior);
- estatuto da universidade;
- projeto pedagógico;
- garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- termos de convênios e de acordos de cooperação;
- descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, bem como instalações físicas e infraestrutura tecnológica, laboratórios científicos, polos de educação a distância, bibliotecas adequadas (BRASIL, 2005).

No tocante aos projetos pedagógicos dos cursos, o Artigo 13º é esclarecedor ao estabelecer a obrigatoriedade de momentos presenciais:

- I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;
- II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;
- III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:
 - a) os respectivos currículos;
 - b) o número de vagas proposto;
 - c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Diante do exposto, a relevância de se retomar o Decreto nº 5.622/05 incide no fato de este servir de balizador para a oferta de programas e cursos em educação a distância. Em síntese, esse documento define a obrigatoriedade de credenciamento para as instituições ofertarem cursos na modalidade a distância, trata da avaliação dos cursos, do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, bem como da avaliação discente. No tocante ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, o Decreto regulamenta a obrigatoriedade de momentos presenciais para que sejam desenvolvidas as atividades de estágio curricular, a defesa de trabalho de conclusão de curso e práticas laboratoriais.

Por fim, a retomada dos aspectos históricos e legais da EaD e do processo de institucionalização dessa modalidade se deu com a finalidade de subsidiar a discussão realizada a seguir em torno da formação de professores em nosso país, além de dar sustentação para a discussão do próximo capítulo, no qual tratamos da formação de professores na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

2.3. O Ensino Superior na LDBEN 9.394/96

Seguindo a trilha da Constituição Federal/1988, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, representa um marco fundamental para as iniciativas destinadas ao Ensino Superior de modo a organizar e consolidar o sistema educacional brasileiro. Essa Lei estabeleceu, primeiramente, que a educação brasileira é composta por dois níveis (a educação básica e a educação superior), além de algumas modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação a Distância.

No capítulo V, da LDBEN, encontramos vários artigos que dispõem sobre a educação superior. Do Artigo 43º ao Artigo nº 57 dessa Lei, é possível verificarmos que a educação superior passa a integrar o sistema de ensino de nosso país, constituindo-se como um nível de ensino.

Em se tratando do Ensino Superior na modalidade a distância, não é demais frisar que a LDBEN nº 9.394/96 foi responsável pelo desencadeamento de todo o processo de regulamentação e reconhecimento dessa modalidade no país, assim como criou a exigência de políticas e estratégias para a implantação e consolidação da EaD nas instituições de ensino superior.

A partir do tratamento da EaD na LDBEN, outras ações foram desencadeadas com vistas à estruturação dessa modalidade. Dentre as iniciativas, destacamos a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED),⁶ instituída pelo MEC, dentro de uma política que privilegiava, na época, a democratização e a qualidade da educação brasileira. A esse respeito, Costa (2010, p.49) assinala que:

[...] Paralelamente ao processo de normatização da EAD, foi criada, em 27 de maio de 1996, por meio do Decreto no 1.917 (BRASIL, 1996b), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) como um órgão integrante da estrutura regimental do Ministério da Educação (MEC), que, na época, representava a clara intenção do governo federal de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar o acesso e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, observamos que o Artigo 27, do Decreto nº 1.917, é extramente esclarecedor ao explicitar as competências da SEED:

- I - planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação à distância;
- II- articular-se com os demais órgãos do Ministério, as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe para o aperfeiçoamento do processo de educação à distância;
- III - planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação à distância;
- IV - apoiar a adoção de tecnologias educacionais e pedagógicas que auxiliem a aprendizagem no sistema de educação à distância;
- V - promover estudos para identificação das necessidades educacionais, visando o desenvolvimento da produção e disseminação de programas de educação à distância;
- VI - planejar, implementar e avaliar programas de educação à distância nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, em

⁶ A Secretaria de Educação a Distância foi desativada em 2011 por questões de reestruturação interna do MEC.

articulação com as Secretarias de Educação das Unidades da Federação e com a rede de telecomunicações;

VII - promover cooperação técnica e financeira entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais para o desenvolvimento de programas de educação à distância; VIII - otimizar a infraestrutura tecnológica dos meios de comunicação, visando a melhoria do Ensino (BRASIL, 1996a).

Diante do exposto, concluímos que à SEED foi conferida a tarefa de assumir as ações da EaD no que se refere ao planejamento, à coordenação e ao acompanhamento do processo de formulação e implementação da política de EaD, em todos os níveis em nosso país.

2.4. Implantação da EaD: democratização do Ensino Superior

A democratização do Ensino Superior constitui-se em uma temática que há tempos vem despertando o interesse de estudiosos da educação. No entanto, observamos que nas últimas décadas ocorreu uma maior preocupação em relação ao acesso a esse nível de ensino e isso se deve, em certa medida, à disseminação dos ideais de democracia⁷ e às exigências da nossa sociedade⁸.

A discussão do desafio de democratizar o Ensino Superior no Brasil nos remete a uma questão histórica. As primeiras universidades brasileiras surgiram na década de 1930⁹, e na Europa essas instituições se estabeleceram entre os séculos XI e XII, com a criação das universidades de Bolonha, na Itália, Oxford, na Inglaterra, dentre outras.

A Constituição Federal de 1988 representou um momento importante para a democracia do país. Zaneti (2008, p.51) esclarece que “a nova constituição foi um momento mágico de um processo nascido do conjunto do povo, nascido da vontade de construção de um momento de liberdade decorrente daquele sufoco em que vivia a sociedade brasileira”.

⁷ Em relação aos ideais de democracia, referimo-nos aos Princípios e Valores expressos na Constituição Federal de 1988, promulgada logo após um período que encerra a Ditadura Militar no país (1964-1985).

⁸ Sobre as exigências da nossa sociedade, é possível verificarmos a necessidade de fontes de geração de conhecimento e inovações que contribuem para o desenvolvimento social.

⁹ Apesar da história demonstrar que a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi criada em 1920, a partir da reunião das Faculdades de Medicina, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Romanelli (1978) aventa que é com a criação da USP, em 1934, que se consolida a instituição universitária pelo Estatuto das Universidades.

Zaneti (2008, p.51), enquanto membro participante da Subcomissão de Educação da Assembleia Nacional Constituinte, aponta que apesar da grande participação de educadores nas discussões referentes à educação, “[...] estamos ainda muito longe de termos para a educação a vontade coletiva de construí-la da forma como nosso país precisa para obter um futuro adequado”.

Ao analisarmos o texto da Constituição Federal de 1988, percebemos que este afirma que a educação deve ser pública, gratuita, de qualidade e extensiva a todos, bem como enfatiza que é dever do Estado a sua organização, oferta e financiamento. Entretanto, no que tange ao Ensino Superior, verificamos que tal princípio encontra barreiras para se efetivar, principalmente em relação ao financiamento integral desse nível de ensino.

Nesse sentido, Ranieri (1994, p.130) reforça que é dever do Estado financiar o Ensino Superior público, e a esse respeito citamos o Artigo 206, da Constituição:

O Estado mantém a universidade porque é seu dever promover e incentivar a educação (art. 205 da Constituição Federal), o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas (art. 218 da Constituição Federal), com o objetivo primordial de construir uma sociedade livre, justa e solidária, além de garantir o desenvolvimento nacional (art. 3º, I e II da Constituição Federal), valorizando, sob este aspecto, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206, IV, da Constituição Federal).

Ainda para Ranieri (1994), os recursos públicos devem ser repassados às universidades para que estas possam cumprir sua finalidade social. Assim, os recursos, repassados pelo Estado, tornam-se bens institucionais, cabendo às universidades dispor deles com autonomia, sem perder a natureza pública dos mesmos.

Na Constituição Federal de 1988, é possível encontrarmos, no Artigo 70, um dispositivo regulador do uso dos recursos colocados, pelo Estado, à disposição das instituições públicas de Ensino Superior. Esse artigo evidencia que o controle dos recursos financeiros utilizados pelas universidades públicas será exercido posteriormente, com o auxílio dos Tribunais de Contas. Cabe às universidades a criação de mecanismos para gerir esses recursos de modo criterioso, a fim de que sejam utilizados de maneira responsável na execução das finalidades sociais.

Dessa forma, para que as universidades públicas consigam desempenhar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, é imprescindível que o Estado cumpra rigorosamente o dever constitucional de financiar integralmente essas instituições.

2.4.1. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o Ensino Superior

Respaldado pela LDBEN, Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 foi instituído pela Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, e se constitui em uma política de Estado em prol da educação brasileira. Ressaltamos que, para além das limitações que possam ser apontadas no processo de avaliação do PNE 2001-2010, devemos enfatizar o seu significado histórico ao se constituir como uma experiência pioneira de planejamento da educação brasileira para um período de dez anos.

O documento estabeleceu os seguintes objetivos para a educação no país: elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência; democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, PNE, 2001).

No tocante ao Ensino Superior, parece haver um consenso de que as demandas educacionais para o esse nível de ensino encontram-se em constante crescimento, pois o Plano Nacional de Educação (2001-2010) já evidenciava a necessidade de ampliação do número de vagas a ele destinadas. Na parte dedicada ao diagnóstico da educação superior são destacados os problemas que essa etapa da educação enfrenta, assim como a necessidade de uma política que promova sua renovação e desenvolvimento (BRASIL, PNE, 2001).

Segundo os dados do PNE (2001-2010), o Brasil apresentava, naquele momento, um dos mais baixos índices de acesso ao Ensino Superior em relação aos países da América Latina. Com uma porcentagem de matriculados na educação superior na faixa etária de 18 e 24 anos de idade em torno de 12%, o Brasil

encontrava-se em situação desfavorável em relação ao Chile, que possuía 20,6%; à Venezuela, com 26%; e à Bolívia, com 20,6%.

Para além do diagnóstico do Ensino Superior brasileiro, transcrito nas diretrizes, esse Plano evidencia que vem ocorrendo uma pressão por parte da população egressa do Ensino Médio, de forma que o sistema educacional deve planejar a ampliação de vagas no Ensino Superior com qualidade. Ao reconhecer a contribuição do setor privado a fim de ampliar o número de vagas na educação superior, destaca o papel das universidades públicas no atendimento à demanda de alunos, principalmente os carentes, assim como o desenvolvimento de pesquisas fundamentais ao país.

Observamos que o Plano assinala, com propriedade, a função do Ensino Superior sem perder de vista o seu papel nos níveis de ensino, na formação de professores, assim como no compromisso com o sistema educacional brasileiro, como podemos verificar:

Ressalte-se que à educação superior está reservado, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema brasileiro (BRASIL, PNE, 2001, p.88).

No quesito expansão do Ensino Superior, esse Plano estabeleceu uma série de objetivos e metas a serem atingidas até o ano 2010:

- Meta 1: Prover, até o final da década¹⁰, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- Meta 2: Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, prevendo, inclusive, a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior; (VETADO)
- Meta 3: Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País*¹¹;

¹⁰ Por final da década entende-se até 2010, ano que, segundo o PNE (2001-2010), marca o término dessa década da educação.

- Meta 4: Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada**;
- Meta 13: Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino**;
- Meta 21: Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão para atender às necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (BRASIL, PNE, 2001).

A análise das metas supracitadas aponta para o entendimento de que a necessidade de ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior é o maior desafio a ser enfrentado no planejamento dessa etapa de ensino. A década da educação delimitada por esse Plano findou, mas o desafio deve ser reiterado no próximo PNE.

Verificamos, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008, que, em 1991, o percentual de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos cursando o Ensino Superior era de 6,9%, e em 2008, esse percentual passou para 13,9%, um índice bastante modesto em comparação à meta do PNE (2001-2010), que era de atingir 30% da população entre 18 e 24 anos. Sobre essa questão, Brandão (2006, p.84) assevera que os índices brasileiros continuam muito abaixo dos referenciais de 1998 de países como a Hungria, Grécia, Portugal, Coreia, Inglaterra, Nova Zelândia, Estados Unidos, França, Canadá, Bélgica, além dos países da América do Sul já mencionados (Argentina, Venezuela, Chile e Bolívia).

Diante do exposto, é possível afirmar que a posição brasileira no atendimento à demanda do ensino superior é desafiadora e inaceitável, não apenas pelo fato de a comparação estatística ficar atrás de países como Chile, Argentina, Venezuela e Bolívia, mas pelo significado da educação superior para o desenvolvimento do país no tocante à formação e ao desenvolvimento de pesquisas.

¹¹ Um asterisco (*) significa que a meta necessita do apoio dos Estados e Municípios para ser cumprida. Dois asteriscos (**) significam que para o cumprimento da meta é exigida a colaboração da União.

Ao verificarmos o veto à meta nº 2, que se refere à proposta de ampliar a oferta do público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, em parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de Ensino Superior, notamos, no mínimo, a falta de maior empenho político em prol dessa etapa da educação.

As metas de nº 4 e nº 13 demonstram que caberá à União expandir o Ensino Superior por intermédio da educação a distância, que poderá atuar nos sistemas regulares e de educação continuada e também diversificar a oferta de cursos noturnos, incentivando a criação de cursos modulares de forma a flexibilizar a sua ampliação.

As duas metas anteriormente citadas estão correlacionadas à meta de nº 3, que propõe o estabelecimento de uma política de expansão que minimize as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do país. Dados do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e do Sistema Nacional de Avaliação no Ensino Superior (MEC/INEP/SINAES) revelam que, no ano de 2001, havia uma predominância de matrículas no Ensino Superior nas regiões Norte e Nordeste em instituições públicas, enquanto que em outras regiões do Brasil a predominância das matrículas se dava em instituições privadas; isso se deve ao fato de a iniciativa privada se instalar mais facilmente em áreas de maior acesso a bens e ao consumo. Atualmente, devido às políticas de incentivo fiscal, as instituições privadas contam com a melhoria de programas como do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹², uma vez que a expansão privada atingiu também as regiões Norte e Nordeste.

A ideia de expansão do Ensino Superior inclui, ainda a garantia de oferta de cursos de extensão com o intuito de atender à educação continuada e de adultos. Concluimos que as proposições de oferecer um amplo sistema de educação a distância e a criação de cursos noturnos estão alinhadas à necessidade de maior inclusão, resgate social e educacional.

Com relação à formação de professores, o PNE reforça, em suas diretrizes, a política para a EaD:

¹² O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) consiste em um programa do MEC que se destina a financiar despesas com educação de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino não gratuitas.

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, PNE, 2001, p.51).

Observamos ainda que, dentre os objetivos propostos para a formação docente, o PNE preconiza que logo após sua aprovação, deve ter início a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para atuar na Educação Básica.

2.5. A Formação de Professores na Modalidade EaD

Primeiramente, faz-se necessário considerarmos que, na discussão da expansão da EaD, duas questões são fundamentais: a democratização do Ensino Superior e a necessidade de formar os profissionais da educação. A proposta de formação dos profissionais da educação, após a promulgação da LDBEN, abarca duas dimensões: a inicial e a continuada. Neste trabalho, no entanto, focamos a formação inicial.

A rigor, de acordo com a LDBEN 9.394/96, a formação de professores para atuar na Educação Básica se dará da seguinte forma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996b).

A referida Lei traz à tona a possibilidade de outros espaços destinados à formação de professores, como os institutos superiores de educação, que teriam as seguintes atribuições:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996b).

Diante do exposto, inferimos que a promulgação da atual LDBEN foi de extrema importância para reavivar o debate acerca da formação de professores no país. Todavia, não podemos desconsiderar que, antes de sua aprovação, já se suscitava um amplo debate em torno da formação docente. De acordo com Alonso (2010), as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por lutas em prol da “[...] conformação da carreira profissional que traz a formação inicial, em nível superior, como condição para se atingir patamares mínimos que articulem – formação – salário” (ALONSO, 2010, p.1320).

Assim, podemos afirmar que a LDBEN abriu a possibilidade de ampliação do locus de formação docente ao reconhecer os Institutos Superiores de Educação como alternativa viável para ministrar cursos de formação de professores.

Outro ponto a ser destacado é que, a partir dessa LDBEN nº 9.394/96, Artigo 87, parágrafo 4, instituiu-se a Década da Educação¹³. Essa medida determinou o prazo de dez anos para que todos os professores na Educação Básica tivessem formação em nível superior obtida em Instituições de Ensino Superior (IES) ou, então, nos Institutos Superiores de Educação. Consta, no Artigo 87, parágrafo 4: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996b).

O prazo final para que todos os professores da Educação Básica atingissem a formação superior foi ampliado com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, de 2007 para 2010. Com o PNE 2001-2010 aprovado, manteve-se a determinação de que somente seriam admitidos professores para atuar na Educação Básica habilitados em nível superior; no entanto, ampliou-se o período para o ano de 2011¹⁴.

¹³ A Década da Educação corresponde ao período de 1998 a 2007.

¹⁴ A ampliação do período de tempo para o término da Década da Educação, de 2007 para 2011, foi estabelecida pelo PNE 2001-2010.

Portanto, não é demais frisarmos que, no campo da legislação, a LDBEN/96 foi fundamental para a expansão da EaD, em nível superior, no Brasil. Pela primeira vez, uma Lei dessa magnitude contempla a EaD, conferindo-lhe o status de modalidade e desencadeando o processo efetivo de sua implementação na última década do século XXI.

O Artigo 80, da LDBEN/1996, ao estabelecer que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), sinaliza a adoção da modalidade a distância enquanto estratégia de expansão da educação, principalmente do Ensino Superior.

Dados estatísticos comprovam que a regulamentação dessa modalidade de ensino alavancou o aumento do número de cursos e, conseqüentemente, gerou um aumento significativo no número de matrículas. De acordo com o resultado do Censo da Educação Superior de 2006, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em dezembro de 2007, houve um expressivo crescimento nos cursos de EaD no país. Entre 2003 e 2006, o número de cursos aumentou 571% e as matrículas aproximadamente 315%.

Em linhas gerais, dois fatores foram decisivos para o movimento inicial de crescimento da EaD no Brasil: a sua regulamentação e a demanda de professores necessitando cursar o Ensino Superior, entendida como formação regular, além da formação continuada¹⁵ desses professores.

2.5.1. Experiências importantes na EaD

A década de 1990 é marcada pela intensificação dos debates relativos à educação brasileira. A necessidade de ampliação do atendimento educacional a um maior número de pessoas, devido ao grande desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pela convergência de ideias em torno do potencial da EaD de modo a democratizar o acesso ao ensino, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), a EaD é contemplada enquanto modalidade de ensino.

¹⁵ A formação continuada dos professores, ou formação em serviço, é uma determinação encontrada na LDBEN 9.394/96.

A ideia de ampliação do atendimento educacional traz à tona a discussão da formação de professores. Nesse sentido, necessitamos considerar que a formação inicial de professores em nível superior, para além da formalidade legal, estabelecida pela LDBEN (Artigo 87, § 4º), ao assinalar que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, constitui-se em uma reivindicação histórica da sociedade organizada e tornou-se uma exigência em face às novas demandas para o trabalho docente em uma sociedade em constante transformação social, política, econômica e tecnológica.

Assim, torna-se imprescindível que a formação de professores seja pensada e organizada de forma a atender a uma demanda do mundo do trabalho, mas que não possui o nível de formação em consonância com as determinações da Lei Educacional Maior, a LDBEN. Destacamos que essa mesma Lei apontou, no Artigo 87, § 3º, a possibilidade de realização de programas de capacitação para os professores em exercício, a EaD.

Dados divulgados pelo INEP, no ano de 2007, a fim de informar a situação da formação dos professores brasileiros, revelaram que o Brasil contava com um total de 1.617.611 professores, dos quais 113.867 tinham o Ensino Fundamental completo ou incompleto e 709.788 haviam completado Ensino Médio.

Esses dados demonstraram a necessidade do MEC, juntamente com as instituições de ensino de superior (IES), de realizar um esforço concentrado a fim de que se pudesse cumprir as metas estabelecidas para que, ao final da Década da Educação, somente fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço.

Pimentel (2010) registra que outro fator que deve ser considerado com vistas a atender à demanda existente no que se reporta à formação de professores, em nosso país, é definir os locais de formação e salientar a importância da participação das instituições públicas de Ensino Superior.

Para atender a essa necessidade, é imperativa a participação das instituições públicas de Ensino Superior com e em condições para a oferta de cursos a distância. Cabe ressaltar, que prover as instituições de condições físicas, tecnológicas e humanas para enfrentar esse desafio constitui um dos fatores que ainda apresentam dificuldades de serem supridos em médio prazo pelas políticas públicas atuais (PIMENTEL, 2010, p. 46).

Ao examinar a oferta de cursos de formação de professores a distância no Brasil, Pimentel (2010) reforça que temos que ultrapassar vários obstáculos em relação aos projetos pedagógicos, aos recursos humanos e tecnológicos. Aponta ainda a necessidade da consolidação de uma política nacional para a formação de professores e não apenas de programas pontuais.

Para esta autora, há a necessidade de uma redefinição da política nacional articulada de formação de professores. A política deverá estar calcada em uma visão sistêmica do processo, de forma que o ensino presencial e o ensino a distância se unam, possibilitando “[...] a efetivação do sistema nacional dos profissionais da educação” (PIMENTEL, 2010, p.47).

Realizadas as devidas considerações, ao tratarmos da formação de professores, é de fundamental importância retomarmos as iniciativas desenvolvidas por algumas instituições de ensino, na modalidade a distância, no intuito de estabelecermos uma relação, no próximo capítulo, com a experiência da UEM no Curso Normal Superior.

Assim, julgamos importante enfatizar, nesse momento, o papel desempenhado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e seu pioneirismo ao oferecer cursos superiores na modalidade a distância. De acordo com o histórico sobre a EaD constante na página virtual dessa universidade¹⁶, os anos de 1992 a 1994 foram decisivos para a implantação do primeiro curso de formação de professores na modalidade a distância.

Em 1992, a instituição informa que foi constituído um grupo de trabalho a fim de conceber um programa de formação de professores em serviço para o Estado do Mato Grosso e elaborar um curso de licenciatura a distância. No final desse mesmo ano, a proposta para o curso estava elaborada e criou-se o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), na UFMT. Nos anos de 1993 e 1994, os integrantes do NEAD passaram por um processo de formação e se encarregaram de elaborar o material didático para a oferta do curso de licenciatura.

Para essa experiência de formação de professores, primeiramente, foram capacitados os orientadores acadêmicos e, na sequência, no final de 1994, realizou-

¹⁶ Para saber mais sobre as iniciativas da UFMT na modalidade EaD, pode-se acessar a página dessa instituição por meio do endereço eletrônico: <http://www.ufmt.br>.

se um vestibular em caráter especial. Foram matriculados nessa oportunidade 350 professores da rede pública para a realização de sua formação inicial.

Após a avaliação dessa primeira iniciativa, outras foram desencadeadas por essa instituição, com a expansão para outras regiões do Estado. A primeira iniciativa se concentrou na região Norte do Mato Grosso. Em 1999, a UFMT passou a atender 2.200 professores da rede pública; em 2003, mais 1.250 e, a partir de 2005, passou a oferecer o curso de Pedagogia para mais de 2.000 docentes. Atualmente, essa instituição oferece cursos de graduação e de especialização (*lato sensu*), de aperfeiçoamento e de extensão.

A experiência da UFMT se expandiu para outros Estados mediante parcerias com outras Instituições Públicas de Ensino Superior, inclusive estabeleceu parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2000, para oferta do Curso Normal Superior, turma 2001-2003¹⁷. Essas ações concederam à UFMT o status de referência na formação de professores em cursos na modalidade a distância.

Segundo Neder (2000), o projeto de Licenciatura em Educação Básica, como parte do Programa Interestadual de Qualificação Docente no Mato Grosso, proposto pela UFMT, tinha por objetivo profissionalizar todos os professores daquele Estado, das redes municipal e estadual, e o sentido da profissionalização ultrapassava a certificação, contemplando a qualificação acadêmica, o plano de carreira e a política de remuneração.

Para além da experiência da UFMT e de outras experiências não contempladas nesta discussão, destacamos a importância dos consórcios universitários¹⁸ para a oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância. É possível observarmos que o final da década de 1990 e o início do ano de 2000 foram marcados pelo surgimento de vários consórcios.

Nesse período, muitas instituições públicas de Ensino Superior se organizaram para oferecer programas de formação docente na modalidade a

¹⁷ Por se tratar de uma experiência importante para UEM no que se refere à iniciativa de oferecer o primeiro Curso Normal Superior em parceria com a UFMT, retomamos esta discussão no próximo capítulo.

¹⁸ Os consórcios universitários devem ser entendidos como o resultado da união entre universidades públicas, estaduais e federais, bem como a união de universidades particulares a fim de formar redes de cooperação entre as universidades e promover a ampliação do atendimento educacional do país.

distância, em várias regiões do Brasil. Alguns programas foram implantados de forma isolada e outros por meio dos consórcios. A maioria desses consórcios surgiram no período seguinte à promulgação da LDBEN e objetivavam a expansão do atendimento educacional por meio da interiorização das universidades públicas.

No entanto, dentre os diversos consórcios que implantaram cursos de licenciatura oferecidos na modalidade EaD, assinalamos que por não ser objeto direto de estudo desta pesquisa, retomamos apenas alguns deles. Elegemos para esta apresentação os seguintes projetos: consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), consórcio do Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o consórcio Veredas, por se tratarem de grandes iniciativas em prol da formação de professores e que tiveram repercussão no cenário educacional brasileiro.

Merece destaque a iniciativa do consórcio UniRede, criado em dezembro de 1999, que reuniu 82 instituições públicas de Ensino Superior e 07 consórcios regionais com o fato de democratizar o acesso à educação por meio da oferta de cursos a distância em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu* e cursos de extensão¹⁹. Segundo seu Estatuto, a UniRede é uma entidade civil, sem fins lucrativos com sede em Brasília, Distrito Federal.

A constituição desse consórcio se deu por meio de enfrentamentos políticos de interesses diferenciados. Conforme o histórico transcrito no portal desse consórcio, sua formação contou, de início, com o apoio da Comissão de Educação, da Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, e de Ministérios como o MEC, o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que disponibilizaram bolsas para apoiar o desenvolvimento dos polos operacionais que serviriam de estrutura para o funcionamento da UniRede.

O primeiro programa desenvolvido foi o de Formação de Professores em Nível Superior, para atender aos dispositivos da LDBEN 9.394/96. Para tanto, começaram a planejar os cursos de licenciatura, sendo necessário capacitar docentes das IES para produzirem materiais destinados à EaD. Nesse contexto, no

¹⁹ Informações sobre o histórico de implantação da UniRede, seu estatuto e regimento podem ser encontradas em sua página virtual, no site <http://www.aunired.org.br/portal>.

ano 2000, a UniRede lançou um curso, em nível de especialização, de formação em Educação a Distância, coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nessa oportunidade, foram oferecidas 650 vagas, distribuídas entre os profissionais da educação de diversas regiões do Brasil.

Por conseguinte, dentre as iniciativas da UniRede, o Programa de Qualificação Docente (Prodocência) constitui-se como um dos principais e teve como objetivo capacitar professores de 1^a a 4^a séries e em serviço²⁰. O lançamento do programa ocorreu no segundo semestre de 2000.

Outra importante ação da UniRede foi a criação do Congresso Brasileiro de Educação Superior (ESUD), no ano de 2002. Esse Congresso vem ocorrendo anualmente em vários Estados brasileiros e se propõe a debater e compartilhar as questões teórico-práticas da EaD aplicadas em nosso país. O primeiro ESUD ocorreu em Petrópolis, Rio de Janeiro, e em 2013, teve como sede a cidade de Belém, no Estado do Pará, com o tema: “EaD rompendo fronteiras”. Pela primeira vez, o evento recebeu trabalhos escritos em língua portuguesa e espanhola.

Com base no exposto, consideramos que a constituição dos consórcios, ao promover a colaboração interinstitucional, representa um passo importante para a organização das IES na oferta de um maior número de vagas no Ensino Superior, possibilitando a institucionalização e a acessibilidade da EaD no país e, de modo especial, o incremento na formação de professores.

Em se tratando do Cederj, esse consórcio, mediante o apoio dos governos federal, estadual e municipal, reuniu universidades públicas, estaduais e federais do Rio de Janeiro para a implantação de programas de licenciaturas a distância em 13 polos do interior do Estado do Rio de Janeiro, no ano 2000.

Aliado ao foco principal, que é a interiorização da universidade pública, propiciando aos moradores dos municípios distantes da capital a possibilidade de acesso às vagas dessas instituições sem a necessidade de sair de seus municípios, o Cederj se propôs a ofertar formação inicial para professores em serviço, habilitando docentes da rede pública do ensino para o exercício do magistério.

Segundo Celso Costa (2007), a ideia da formação de um consórcio público para a oferta de cursos de graduação a distância no Rio de Janeiro foi do professor

²⁰ Foi criado e oferecido um curso de licenciatura para os professores que se encontravam atuando na Educação Básica sem possuir curso superior.

Darcy Ribeiro²¹, que nessa ocasião era Senador da República. Dentre outras iniciativas, no período em que foi secretário de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Darcy fundou a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), antes mesmo da promulgação da LDBEN.

Contudo, somente no ano 2000, três anos após a morte de Darcy Ribeiro, foi assinado um termo de convênio entre as universidades públicas do Rio de Janeiro, criando o Consórcio Cederj. De início, o financiamento e a operacionalização desse Consórcio ficaram a cargo do Governo do Estado; para as universidades ficaram as responsabilidades acadêmicas e para os municípios a tarefa de organizar as estruturas dos polos de apoio presencial.

A formação desse Consórcio se deu pela união das seguintes universidades públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Além dessas instituições, é importante destacar o papel dos municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que é neles que funcionam os polos de apoio presencial.

Inicialmente, os cursos foram assim organizados: Licenciatura em Matemática, oferecida pela UFF; Licenciatura em Física, oferecida pela UFRJ; Licenciatura em Química, oferecida pela UFRJ; Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecida pela UENF e UFRJ e em Pedagogia das Séries Iniciais, oferecida pela UERJ e UNIRIO.

Em 2001, ocorreu o primeiro vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática, para o qual foram disponibilizadas 160 vagas. No ano seguinte, em 2002, disponibilizaram-se 400 vagas para o curso de Licenciatura de Matemática e 160 vagas para o de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O ano de 2003 foi marcado pela abertura do edital para a oferta de vagas em dois editais diferentes. Um edital destinava-se à oferta de vagas para os cursos de

²¹ Darcy Ribeiro participou do primeiro projeto para a implementação da Universidade Aberta no Brasil, na década de 1970. Embora essa Universidade não tenha se efetivado naquele momento, esse intelectual que por vezes ocupou cargos políticos esteve sempre preocupado em pensar a educação de nosso país, apresentando projeto para a construção da LDBEN 9.394/96 e se envolvendo com as questões educacionais até sua morte, no ano de 1997.

Matemática, Ciências Biológicas e Física. O outro edital era referente às vagas do curso de Pedagogia destinado aos professores das redes municipal, estadual ou federal do Estado do Rio de Janeiro, portador de diploma de conclusão de Ensino Médio em cursos de formação de professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental e professores efetivos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

No mote dos consórcios, vale destacar, ainda, o Projeto Veredas, criado no ano 2000. Esse consórcio reuniu instituições públicas, comunitárias e confessionais no Estado de Minas Gerais (MG) com o objetivo de oferecer licenciaturas na modalidade a distância. Dessa forma, o Veredas deve ser compreendido como política pública para a formação docente.

Segundo Rodrigues (2009), o Projeto Veredas constitui-se em uma das políticas implementadas no Estado de Minas Gerais para atender o requisito disposto pela LDBEN 9.394/96: a formação inicial em nível superior de todos os professores da Educação Básica. Na época em que o Projeto foi elaborado, as estatísticas indicavam que existiam no Estado de Minas Gerais 60 mil professores atuando em escolas públicas sem possuir formação em nível superior.

Esse Projeto realizou-se por meio da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, prefeituras e 18 instituições de Ensino Superior. A oferta inicial foi do Curso Normal Superior, na modalidade de educação a distância, para concretizar a formação inicial em serviço, o qual habilitou professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Após a constituição da Rede Veredas, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais abriu edital para que as prefeituras manifestassem interesse em participar do Projeto. Rodrigues (2009) pontua que o referido Projeto teve uma adesão inicial de 680 executivos municipais.

O Projeto Veredas tinha por meta habilitar 12 mil professores em serviço para o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, concedendo diploma de nível superior aos professores que atendessem aos requisitos do curso. Na primeira etapa, entre 2002 a 2005, o Veredas ficou sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, mas a partir de 2006 a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) assumiu a sua coordenação.

O Projeto formou, em cerca de quatro anos, quase 14 mil professores das redes municipal e estadual de Minas Gerais. Sua história pode ser conhecida no livro

intitulado “Veredas: curso superior de formação de professores- histórias e estórias”, de autoria das professoras Glaucia Vasques de Miranda, Maria Umbelina Caifa Salgado e Ana Lucia Amaral, lançado no ano de 2013.

Podemos concluir, assim, que a EaD como política pública que objetiva democratizar o acesso ao Ensino Superior, de modo geral, vem trazendo bons resultados. Mais especificamente sobre a formação de professores, mediante a necessidade e a exigência do cumprimento da LDBEN nº 9.394/96, é possível afirmar que a EaD se apresenta como uma possibilidade de ensino importante no que se refere à minimização da falta de qualificação dos professores de nosso país.

Em síntese, neste capítulo buscamos discutir os aspectos legais e históricos da EaD no Brasil a fim de compreender o papel dessa modalidade de ensino na formação de professores. Com a retomada da experiência da UFMT, assim como a constituição de alguns consórcios que implantaram cursos de licenciaturas objetivamos encontrar subsídios para o próximo capítulo, que versa sobre o Curso Normal Superior ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

3. O CURSO NORMAL SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Neste capítulo, buscamos retomar o processo histórico de implementação do Curso Normal Superior (CNS) na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e abordar a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância para os egressos do CNS dessa instituição como portadores de diploma superior, com aproveitamento de estudos²².

Primeiramente, julgamos necessário considerar a relevância da experiência desenvolvida pela UEM em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) na oferta do curso superior a distância intitulado Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino a Distância, o qual inaugurou essa modalidade na UEM e abriu precedente para a implementação de outros projetos de diferentes cursos.

Amparados pela discussão apresentada no capítulo anterior acerca da formação de professores, na modalidade a distância, intencionamos compreender o objetivo do CNS proposto pela UEM, sua organização e abrangência. Discorreremos também sobre os principais aspectos da Proposta Pedagógica desse curso, o número de vagas oferecidas, os materiais didáticos, de modo a clarificar sua estrutura organizacional e pedagógica e para retomarmos essa experiência que em muito contribuiu para diminuir o número de professores impossibilitados de ter acesso ao Ensino Superior.

3.1. A Implementação da Educação a Distância na Universidade Estadual de Maringá

Reconstituir a história da implementação de uma modalidade de ensino em uma instituição nos leva à busca sistemática de todo e qualquer documento que nos ajude a recontar essa experiência. Nesse sentido, a construção de uma narrativa

²² Em função da instituição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no ano de 2006, as instituições de Ensino Superior que ofertavam o Curso Normal Superior tiveram de se adaptar às exigências curriculares do curso de Pedagogia. A UEM encaminhou o projeto ao MEC solicitando a oportunidade de ofertar o curso de Pedagogia para os egressos do CNS como portadores de diploma de curso superior, com aproveitamento de estudos, recebendo parecer favorável.

histórica que envolve inúmeros acontecimentos e sujeitos é um grande desafio, visto que:

A contradição mais flagrante da história é sem dúvida o fato do seu objeto ser singular, um acontecimento, uma série de acontecimentos, de personagens que só existem uma vez, enquanto que o seu objetivo, como o de todas as ciências, é atingir o universal, o geral, o regular (LE GOFF, 1999, p.33).

A tarefa do historiador, em conformidade com Le Goff (1999), é complexa. Entendemos que este procura dar uma representação a um passado que já não existe no intuito de ressignificar um tempo histórico, de maneira que aqueles que leem tenham compreensão do passado mediante a interpretação.

Nesse sentido, optamos por iniciar a narrativa retomando, brevemente, a legislação que amparou a primeira experiência em EaD na UEM e na sequência descrevendo a oferta do primeiro curso de formação de professores, a Licenciatura Plena em Educação Básica: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado em parceria com a UFMT. A partir dessa iniciativa, nos anos de 2006 e 2007, a UEM ofertou o Curso Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para os concluintes desse curso foi oportunizado o ingresso no curso de Pedagogia a distância como portadores de diploma de curso superior.

Mediante a regulamentação da modalidade a distância, instituições de ensino superior, públicas e particulares, começaram a solicitar o credenciamento junto à União e, mais especificamente, procuraram se credenciar ao Ministério da Educação (MEC) para darem início à oferta de cursos em outra modalidade distinta da presencial.

Na UEM, a discussão para a implantação da modalidade a distância ganhou impulso nos últimos anos da década de 1990, em consonância com a regulamentação proposta pela LDBEN nº 9.394 e pelo Decreto nº 2.494/98. A partir desse momento, uma comissão composta por professores foi instituída com o intuito de construir um projeto para oferecer um curso de formação de professores.

Costa e Setoguti (2005) asseveram que a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 trouxe à tona uma ampla discussão em torno da formação de professores.

O MEC, ao instituir a Década da Educação²³, estabeleceu, no Artigo 87, parágrafo 4º, que após o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Essa mesma lei definiu como competência dos municípios e, supletivamente, dos Estados e da União a implementação de programas de capacitação para os professores em serviço valendo-se da modalidade presencial e a distância.

A partir da determinação estabelecida pelo MEC em relação à formação de professores, desencadeou-se um processo de maior procura pela formação em nível superior. Diante desse cenário, os Estados e municípios começaram a buscar alternativas para regularizar a formação de seus professores.

Em relação ao Estado do Paraná, Costa e Setoguti (2005) relatam que levantamentos estatísticos sobre a situação dos professores em exercício mostraram que, no final do ano 2000, havia cerca de 30.000 professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental sem formação superior e sem condições de frequentar cursos em universidades presenciais.

Diante desse quadro, a UEM buscou parceria com a UFMT para ofertar o primeiro curso na modalidade a distância nessa universidade. A escolha se deu pelo fato de a UFMT possuir larga experiência na oferta de cursos de formação de professores a distância, além de apresentar uma significativa avaliação do MEC, com conceito A.

No entanto, as discussões na UEM no tocante à implantação da modalidade a distância iniciaram-se no ano de 1997. A Pró-Reitoria de Ensino (PEN) encaminhou ao Magnífico Reitor, por meio do Ofício nº 95/97 PEN, de 23 de outubro de 1997, a constituição de uma comissão para discutir a possibilidade de implantação da EaD nessa instituição (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM, 2006b, p.07).

Outra importante iniciativa ocorreu no ano de 1998, com a criação do Programa de Educação a Distância (PREAD), que teve por objetivo iniciar estudos destinados à implantação da modalidade a distância na UEM e promover a capacitação de docentes e técnicos quanto ao domínio das tecnologias educacionais e à produção de materiais didáticos.

²³ A Década da Educação estabelecida pelo MEC na sequência da promulgação da LDBEN-9.394/96 compreendia de 1998 a 2007. Com o PNE 2001-2010 ocorreu a ampliação do término da Década da Educação, de 2007 para 2011.

Assim, em 26 de junho de 1999, o PREAD, mediante o ofício 015/99, encaminhou à PEN o projeto do “Curso Experimental para a Qualificação de Professores de 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental, em Serviço”. No mesmo ano, a PEN, por meio da Portaria 005/99, instituiu-se a Comissão Provisória para a revisão do projeto pedagógico desse curso.

A partir dessa iniciativa, em 10 de abril de 2000, a PEN encaminhou ao Gabinete da Reitoria (GRE) o relatório contendo o processo de Ensino a Distância na UEM, baseado nas posições dos departamentos e nos pareceres de especialistas externos, resultando na opção pelo projeto “Licenciatura Plena em Educação Básica: Séries Iniciais do Ensino Fundamental” a ser implantado e desenvolvido em parceria com a UFMT.

Em síntese, registramos que em relação à regulamentação da EaD na UEM, a primeira providência foi a aprovação de normas para cursos de graduação na modalidade a distância, que se efetivou após o parecer favorável do Conselho de Administração (CAD), Parecer nº 02/2000-CAD, do Conselho Universitário (COU), Parecer nº 02/2000-COU e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), que aprovou a Resolução nº 097/2000²⁴ (UEM, 2005, p.4).

Ao nos reportarmos à institucionalização da EaD na UEM, destacamos a Resolução nº 097/2000-CEP, que estabeleceu normas para a criação de cursos a distância e aprovou a Resolução nº 098/2000-CEP, que criou o Programa Especial de Licenciatura a Distância destinado à formação de professores em serviço.

A Resolução nº 097/2000-CEP, em seus oito artigos, trata de questões de extrema importância para a concretização da legalidade da EaD na UEM, conforme observamos em seu primeiro artigo:

Art.1º A elaboração de projeto pedagógico para a criação, organização e funcionamento de curso de graduação, a ser ofertado na modalidade de educação a distância, pela Universidade Estadual de Maringá, obedecerão as normas estabelecidas nesta Resolução (UEM, 2013a).

²⁴ A Resolução nº 097/2000 é objeto de estudo mais adiante, devido a sua relevância no estabelecimento de normas para a criação de cursos de graduação na modalidade de educação a distância.

Assim, essa Resolução passa a balizar as iniciativas no âmbito da EaD. Ao conceituar essa modalidade no primeiro parágrafo do primeiro artigo, assinala que: “a educação a distância é uma modalidade pedagógica que amplia a dimensão espaço-temporal do sistema presencial, possibilitando maior democratização da Universidade” (UEM, 2013a).

Outro aspecto importante é o estabelecimento de princípios para os cursos de graduação, conforme exposto no segundo artigo:

Art. 2º O ensino de graduação, oferecido por meio da modalidade a distância deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - utilização de diversos meios de comunicação que possibilitem a interlocução permanente entre aluno, professor e orientador acadêmico;

II - ensino flexível e individualizado, que atenda a natureza de cada curso, as características regionais e as diferenças dos alunos;

III - busca de autonomia e independência do aluno, no sentido de se reconhecer a capacidade do estudante de construir conhecimento, de se tornar ator e autor de suas práticas e reflexões (UEM, 2013a).

Nesse artigo, fica evidenciada a atenção às particularidades do trabalho com a EaD, de forma a nortear as ações no que tange à comunicação entre todos os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem. O artigo determina, ainda, que o ensino seja flexível e individualizado, de modo a atender às características regionais dos alunos e promover a sua autonomia e independência.

Também merecem atenção os artigos 4º e 5º, que tratam da forma de ingresso e da matrícula nos cursos na modalidade a distância, estabelecendo que o ingresso dos alunos deve-se dar mediante classificação em processo seletivo e a efetivação da matrícula por meio da apresentação da documentação necessária ao ingresso dos alunos nos cursos de graduação presencial.

Por fim, salientamos, nessa Resolução, o Artigo 6º, ao apresentar a estrutura organizacional que dará apoio à gestão do curso de graduação na modalidade a distância, a qual deve ser composta por: coordenação geral de cursos; colegiado de curso, presidido pelo coordenador de curso; professores responsáveis pela organização, elaboração de material didático, acompanhamento e avaliação das disciplinas do curso e orientadores acadêmicos responsáveis pelo acompanhamento do aluno nas diversas disciplinas/áreas do curso.

Diante do exposto, frisamos que a relevância em retomarmos a Resolução nº 097/2000 incide no fato de esta servir de balizador para a oferta de cursos na modalidade a distância na UEM. Após a Resolução supracitada, no ano 2000, o CEP aprovou outra Resolução, a de nº 098/2000, responsável pela criação do Programa Especial de Licenciatura a Distância com vistas à formação de professores em serviço.

Art. 1º Fica aprovada a criação do "**Programa Especial de Licenciatura a Distância destinado à Formação, em serviço, de Professores para Educação Fundamental de 1ª a 4ª Séries,**" o projeto pedagógico, a grade curricular e as ementas das disciplinas, conforme anexos I e II, que são partes integrantes desta resolução (UEM, 2013b).

Com a publicação dessa Resolução, ficou definido, no Anexo I, a estrutura curricular do curso contendo os núcleos, as disciplinas com seus respectivos números de horas e a duração do curso, sendo a duração mínima de 3 anos e máxima de 6 anos. No Anexo II, encontra-se a ementa das disciplinas que compõem o curso (UEM, 2013b).

Em meio às tentativas de implantar a modalidade a distância, a UEM promoveu, primeiramente, em parceria com a UFMT, no ano 2000, um curso de especialização denominado Formação de Orientadores Acadêmicos para a Modalidade de Educação a Distância. Esse curso destinou-se aos docentes da UEM, técnicos e professores das redes estadual e municipal de educação. Cumpriu o objetivo de formar orientadores acadêmicos e qualificar equipe multidisciplinar para atuar nos cursos de graduação a serem implantados pela UEM em parceria com a UFMT.

No final do ano 2000, a UEM implantou o curso de formação de professores. Segundo seu projeto, tal ação "[...] assenta-se na necessidade de uma Política de Profissionalização [...] (formação, condições de trabalho, remuneração) [...] e na ação articulada das três esferas governamentais: União, Estados e Municípios" (UEM, 2000, p.8).

Assim, teve início, em 2001, o primeiro curso na modalidade a distância na UEM em convênio com a UFMT. Foram ofertadas 1.500 vagas distribuídas em três Polos Regionais do Estado do Paraná. Esses polos situavam-se nos municípios de

Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Goioerê. “Os três Polos regionais gerenciavam 43 centros de estudos distribuídos em cidades da região de influência de cada polo, envolvendo 69 municípios [...]” (COSTA; SETOGUTI, 2005, p.125).

A estrutura do curso era composta por Coordenação Geral, Coordenação Pedagógica, Equipe Multidisciplinar e Secretaria, sediados na UEM. Para atender aos alunos dos três polos regionais, situados nos municípios de Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Goioerê, houve a necessidade de se contar com a organização de uma estrutura composta por Coordenador de Polo, Orientadores Acadêmicos e Secretaria, conforme visualizamos na Figura 1.

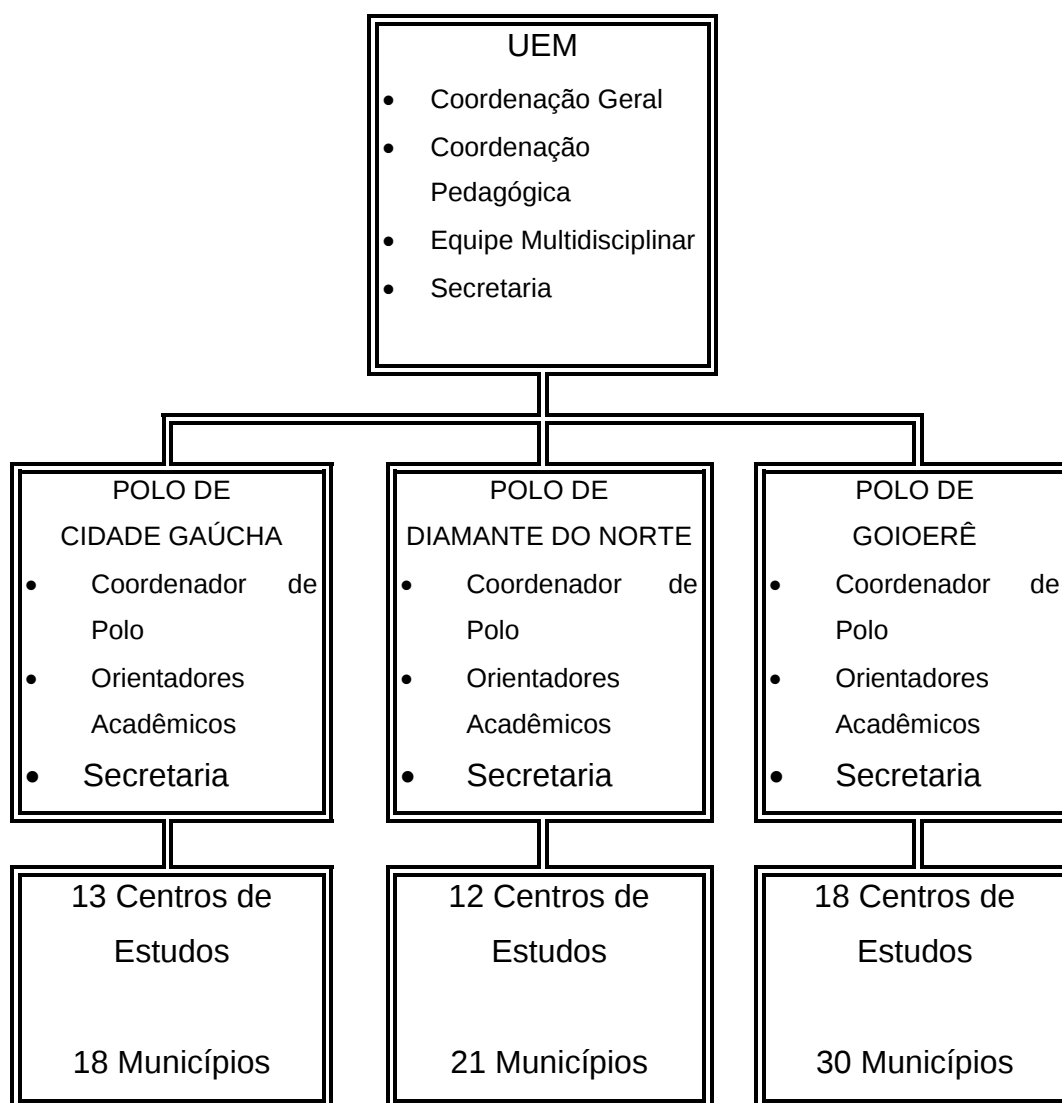


Figura 1 - Organograma da Estrutura do curso Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância

Fonte: Organizado a partir do Projeto Político Pedagógico do curso Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2000.

Para maiores esclarecimentos sobre a organização e a distribuição dos alunos nos Polos e em seus respectivos Centros de Estudos, no Quadro 1 apresentamos um resumo geral dos participantes desse curso, evidenciando que o Polo de Goioerê atendia a um número maior de municípios, portanto possuía mais alunos, Orientadores de Estudos e Centros de Estudos, enquanto que os Polos de Cidade Gaúcha e de Diamante do Norte possuíam o mesmo número de Centros de Estudos e atendiam praticamente a mesma quantidade de alunos.

Quadro 1 – Participantes do Curso Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância

Polos	Centros de Estudos	Municípios	Orientadores Acadêmicos	Alunos Matriculados
Cidade Gaúcha	13	18	18	365
Diamante do Norte	13	22	20	390
Goioerê	17	29	23	591
TOTAL	43	69	61	1.346

Fonte: Secretaria do Curso Normal Superior da UEM.

Para além de toda a estrutura organizacional necessária à oferta de um curso na modalidade a distância, reiteramos que esse curso objetivava capacitar professores em exercício do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dados estatísticos da UEM revelam que foram matriculados 1.346 alunos (todos professores do Ensino Fundamental) e destes, 1.146 concluíram o curso no início de 2004.

No que se refere à proposta curricular, Costa e Setoguti (2005) atestam que, por razões pedagógicas, o curso foi organizado em dois núcleos de estudos, a saber: 1º Núcleo – Fundamentos da Educação e 2º Núcleo – Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências; o primeiro núcleo possuía carga horária de 900 horas e o segundo de 2.310 horas.

Os referidos núcleos foram divididos em fases. O primeiro dividiu-se em três fases. A primeira fase, composta de 120 horas, foi destinada ao trabalho de

esclarecimento de informações relativas ao desenvolvimento do curso: objetivos do curso, organização curricular, processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância, além do estudo sobre a metodologia do trabalho científico.

Na segunda fase, foram desenvolvidos estudos dos Fundamentos da Educação: Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação, objetivando oferecer sustentação teórica para as análises acerca da educação.

A terceira fase foi dedicada à realização de estudos e pesquisas com vistas a oferecer a compreensão da complexidade do processo de formação do cidadão e do professor, da realidade do Brasil na região e nas escolas em que atuavam. Esses estudos e pesquisas permearam todo o trabalho do primeiro núcleo de estudos e os resultados foram apresentados nos Seminários Temáticos²⁵.

O segundo núcleo se dividiu em duas fases. Na primeira, priorizaram-se as questões epistemológicas e metodológicas das áreas de Linguagem, Matemática, História, Geografia e Ciências. A segunda fase foi destinada aos Seminários Temáticos e à Prática de Ensino.

Os Seminários Temáticos eram organizados por meio de planejamento específico, utilizando-se de diversas formas de trabalho: oficinas, conferências, palestras, análises de documentos, atividades de planejamento e desenvolvimento de propostas didáticas de ensino. Em todas essas atividades os acadêmicos recebiam acompanhamento dos orientadores acadêmicos e dos professores da UEM.

A Prática de Ensino seguiu a perspectiva do Conselho Nacional de Educação, expresso nas orientações para o cumprimento do Artigo 65 da LDBEN-9.394/96 ao afirmar que “[...] a prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante/docente se defronta com problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e de dinâmica própria do espaço escola” (COSTA; SETOGUTI, 2005, p.127).

Outro pressuposto encontrado na proposta do Curso de Licenciatura Plena para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o delineamento da avaliação. A avaliação nesse curso era entendida como uma atividade política que tinha por

²⁵ Os Seminários Temáticos objetivavam oportunizar debates e discussões entre colegas de curso, professores e orientadores sobre temas abordados em diferentes disciplinas, com vistas ao aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

função básica subsidiar tomadas de decisão. Privilegiava-se, assim, a análise da capacidade de reflexão crítica dos alunos frente aos desafios do trabalho na escola.

A proposta desse curso salientava a preocupação em desenvolver um processo de avaliação constante. Para tanto, estabeleceu-se uma rotina de observação, descrição e análise contínua da produção de cada aluno do curso em diferentes níveis e momentos.

Para o primeiro nível, buscava-se verificar como se dava o processo de estudo do aluno no tocante à capacidade de acompanhar as abordagens e discussões propostas no material didático; o grau de dificuldade encontrado; sua capacidade de interlocução com os orientadores acadêmicos e professores; a capacidade de estabelecer relações entre conhecimento trabalhado no curso e sua prática pedagógica, dentre outros.

No acompanhamento desse primeiro nível, o orientador acadêmico analisava e registrava por escrito em fichas de avaliação individual o desempenho de cada aluno. Cada orientador acadêmico trabalhava com um grupo de 20 a 30 alunos e caso os alunos não apresentassem desenvolvimento satisfatório, eram orientados a refazer o percurso, retomando e aprofundando os conteúdos.

Após atender às exigências do primeiro nível, o aluno poderia participar da outra etapa da avaliação, que visava observar em que medida o aluno estava acompanhando o conteúdo proposto em cada área do conhecimento, conforme a grade curricular do curso.

Nesse nível, o aluno realizava as avaliações formais elaboradas pelos professores da UEM, com colaboração do orientador acadêmico, contendo proposições ou questões que exigiam dos alunos a realização de síntese dos conteúdos estudados, por meio de produção de textos por escrito. Os resultados do trabalho do aluno nesse nível de avaliação também eram descritos em fichas individuais.

Considerando o processo de avaliação que se deu de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, é possível delimitar os três momentos desse processo:

- Acompanhamento do percurso de estudo do aluno, através dos diálogos e entrevistas com os orientadores acadêmicos;

- Produção de trabalhos escritos, que possibilitem sínteses dos conhecimentos trabalhados;
- Apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizadas semestralmente, apresentados em seminários temáticos integradores (COSTA; SETOGUTI, 2005, p.129).

Mediante a participação e a realização de todas as atividades propostas em cada área do conhecimento, era feita a valoração final do desempenho do aluno e traduzida em escala numérica de 0,0 a 10,0, conforme especificações próprias contidas no Projeto Político Pedagógico do curso.

Para além da avaliação da aprendizagem do aluno, o processo avaliativo analisou a proposta curricular, o material didático, a orientação acadêmica e o sistema comunicacional da EaD. Para tanto, foram enviados questionários avaliativos aos alunos, aos professores da UEM que ministraram aulas nesse curso, aos orientadores acadêmicos e aos secretários municipais de educação dos municípios em que haviam centros de estudos.

Em síntese, podemos concluir que o Curso de Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela UEM em parceria com a UFMT entre os anos de 2001 a 2004, atendeu um número considerável de professores, contribuindo de maneira efetiva para a regularização da formação de muitos docentes de modo a promover uma melhoria significativa na qualidade de trabalho desses sujeitos e também representou um marco para a oferta de cursos na modalidade a distância na instituição em que foi oferecido, a UEM.

3.2. O Curso Normal Superior na Universidade Estadual de Maringá

Os registros oficiais da UEM evidenciam, como apresentamos no item anterior, que a EaD na UEM iniciou-se com a experiência desenvolvida em parceria com a UFMT. No entanto, o primeiro curso oferecido por essa instituição com projeto próprio é o Curso Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância, o qual, por razões de praticidade, denominamos Curso Normal Superior (CNS).

Assim, por meio do estudo de documentos que tratam das iniciativas da UEM na implantação e regulamentação da modalidade a distância, observamos que, desde a constituição de uma comissão pelo Reitor, no ano de 1997, para tratar de

questões relativas à EaD na UEM, essa modalidade vem ganhando espaço e visibilidade nessa instituição.

Paralelamente à criação de dispositivos legais para a institucionalização da EaD na UEM, foram elaborados e aprovados projetos para a criação de infraestrutura que permitisse o funcionamento dessa modalidade, bem como a criação de projetos para o funcionamento de cursos de graduação a distância. Primeiramente, discutiu-se e aprovou-se a oferta do curso Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em parceria com a UFMT, e, posteriormente, o CNS com projeto próprio.

Outra ação importante foi a vinda da Comissão de Avaliação do MEC à UEM para verificar as condições de oferta e de funcionamento dos cursos, a fim de aferir o credenciamento a essa instituição de ensino para a atuação em EaD. Com base no relatório da comissão de verificação, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CES nº 251/2004, favorável ao credenciamento. Assim, a UEM foi credenciada para oferecer cursos superiores na modalidade a distância, conforme o Anexo 1 (UEM, 2008).

No mesma data em que a UEM obteve o credenciamento para ofertar cursos na modalidade a distância, recebeu autorização para o funcionamento do Curso Normal Superior, habilitação em Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso foi reconhecido pelo Decreto nº 4871, publicado em 24 de maio de 2005, no Diário Oficial Estadual nº 6982, como consta no Anexo 2 (UEM, 2008).

Nesse sentido, de 2001 a 2004, a UEM, em parceria com a UFMT, ofertou a primeira turma de graduação destinada à formação de professores. Ainda em 2004, foi instituída uma comissão²⁶, pela Portaria nº 005/2004-PEN, para a elaboração de um projeto que visava à oferta de outra turma. Esse projeto foi elaborado levando em consideração as Diretrizes Nacionais para formação de professores e os Referenciais de Qualidade, instituídos pelo MEC, para a oferta de cursos de graduação a distância.

²⁶ Essa comissão foi composta por professores que atuaram como docentes no curso de Licenciatura dos Anos Iniciais na Modalidade a Distância. São eles: Maria Luisa Furlan Costa (presidente da comissão), Annie Rose dos Santos, Carla Montorfano, Clélia Maria Ignatius Nogueira, José Ricardo Penteado Falco, Ruth Izumi Setoguti e Sérgio Luiz Thomaz.

Para tanto, o CEP determinou, pela Resolução nº 002/2004-CEP, a continuidade da oferta da EaD na UEM em virtude de sua função social. Nessa Resolução, ficou estabelecido que a instituição elaboraria um novo projeto pedagógico para o curso; que o material didático seria criado pela UEM; que se criaria um núcleo para a produção de material audiovisual; e que o curso fosse avaliado periodicamente (UEM, 2005).

Em meio à tramitação interna na UEM para a elaboração de um novo projeto pedagógico e a produção de materiais didáticos para a oferta de outro curso destinado à formação de professores, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) lançou o Edital 001/2004-SEED-MEC, que destinou aproximadamente R\$ 14 milhões para o apoio técnico e financeiro para instituições públicas de Ensino Superior (BRASIL, 2004).

A importância desse edital reside no fato de que se trata do primeiro edital para o financiamento público de cursos em nível superior na modalidade a distância, destinado a atender os cursos de Física, Química, Matemática, Biologia e Pedagogia.

Com esse edital, deu-se origem ao Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1)²⁷ voltado à oferta de cursos superiores a distância. Segundo Franco (2006), em resposta a essa chamada pública 21 projetos foram apresentados, o que possibilitou a abertura de 17.565 vagas em universidades públicas na modalidade a distância.

Sobre a criação do Programa Pró-Licenciatura, Carvalho e Pimenta (2013) assinalam que as políticas públicas em educação a distância estavam focadas na melhoria da qualidade da Educação Básica, mas não somente nesse aspecto. Para as autoras, no decorrer da década de 1990, o debate sobre a educação esteve marcado pela forte influência de melhoraria dos níveis de qualificação para atender ao contexto de reestruturação produtiva, introduzindo, assim, a reforma dos sistemas públicos de ensino.

Destarte, a preocupação central não se limitava à formação da força de trabalho em um cenário de inovações tecnológicas e organizacionais. Incluía

²⁷ No ano de 2005, foi lançado o segundo edital do Programa de Licenciatura, o Pró-Licenciatura 2, que se destinava a atender aos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (FRANCO, 2006).

também questões de financiamento, controle e gestão da educação pública, alicerçadas na reestruturação econômica e na necessidade de mudança do modelo educacional (CARVALHO; PIMENTA, 2013).

Nesse contexto de reestruturação econômica, de inovações tecnológicas, em que a educação é chamada a se reorganizar, o Estado passa a viabilizar a implantação do Programa de Pró-Licenciatura como política para a formação de professores da rede pública, lançando o Edital 001/2004-SEED-MEC (Pró-Licenciatura 1).

Em resposta ao edital Pró-Licenciatura 1, várias Instituições de Ensino Superior (IES) se mobilizaram, enviando projetos de cursos de formação de professores na modalidade a distância, dentre elas a UEM. Após ser contemplada nesse edital, a UEM, no ano de 2006, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (MEC/SEED), ofertou o curso de graduação na modalidade a distância, intitulado Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o projeto pedagógico do CNS, pretendia-se oferecer 2.100 vagas distribuídas em oito polos regionais, conforme podemos visualizar no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição de vagas por polos regionais

Polos	Nº de Vagas
Polo Regional de Educação a Distância de Cianorte	300
Polo Regional de Educação a Distância de Cidade Gaúcha	200
Polo Regional de Educação a Distância de Diamante do Norte	200
Polo Regional de Educação a Distância de Goioerê	200
Polo Regional de Educação a Distância de Guarapuava	300
Polo Regional de Educação a Distância de Paranavaí	300
Polo Regional de Educação a Distância de Sarandi	300
Polo Regional de Educação a Distância de Umuarama	300
TOTAL DE VAGAS	2.100

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior, 2005.

Esse curso atendeu a 57 municípios conveniados com o MEC/UEM e o critério de agrupamento foi de acordo com a localização geográfica em torno dos sete polos²⁸, os quais se encontravam nos municípios de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Paranavaí, Sarandi e Umuarama.

Analisando o projeto do CNS, é possível inferirmos que este nasceu de uma ampla discussão no interior da UEM com vistas a propiciar a ampliação da oferta do número de vagas para o acesso à Educação Superior. Inicialmente, o curso de formação de professores foi criado para atender docentes em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, na sequência, para atender também os egressos do Ensino Médio que buscavam vagas no Ensino Superior. Para atender à demanda de estudantes, foi preciso criar uma ampla infraestrutura e uma logística própria.

Primeiramente, coube aos profissionais da UEM a construção do projeto pedagógico do curso e a elaboração do material didático, o qual seguiu as orientações do MEC. Desse modo, essa universidade, ao ser contemplada pelo Edital 001/2004-SEED-MEC, instituiu, pela Portaria nº 013/2004-PEN, uma comissão, composta por docentes de diversas áreas do conhecimento, para a organização do material didático.

Para o desenvolvimento desse curso, a UEM, por intermédio da Pró-Reitoria de Ensino, desenvolveu uma série de atividades a fim de organizar e consolidar uma estrutura de apoio técnico e tecnológico necessária à oferta de cursos na modalidade a distância.

Nesse âmbito, foi construído o Bloco H-01, destinado à instalação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), no qual foram instalados os estúdios de geração de videoconferência e sete estúdios, um em cada polo regional, para a recepção de videoconferência. Vale lembrar que os estúdios de geração e de recepção de videoconferência foram adquiridos com recursos provenientes do MEC.

Outra iniciativa relevante foi o convênio firmado entre o MEC e a UEM visando à utilização da Plataforma e-Proinfo²⁹. Em se tratando de um curso a distância, é de suma importância contar com um Ambiente Colaborativo de

²⁸ O Polo Regional de Educação a Distância de Guarapuava não se efetivou.

²⁹ A Plataforma e-Proinfo consiste em um ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo Governo Federal para hospedar cursos a distância. Esse AVA possui diversas ferramentas (chat, fórum, etc.) que auxiliam na aprendizagem. Atualmente, existem outros AVAs muito utilizados por sua maior funcionalidade, como, por exemplo, o Moodle, que se caracteriza como uma plataforma livre para gerenciamento de cursos.

Aprendizagem (AVA) que possibilita a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversas ações para cursos.

Levando em conta que um curso na modalidade a distância possui algumas características que o diferenciam do ensino presencial, que a interação entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se dá diferentemente do diálogo pedagógico face a face, é imprescindível, nessa modalidade de ensino, o desenvolvimento de formas eficientes de comunicação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É a eficiente comunicação promovida pela interação que dará suporte para que o aluno tenha menores dificuldades de aprendizagem, minimizando os problemas da separação temporal e geográfica.

Saraiva (1996, p.17) sublinha que “[...] a educação implica processos pessoais e sociais de relação entre o ensinado e o aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo – pessoal e coletivamente – a existência social e individual”. Em se tratando da EAD, reforçamos a necessidade de uma comunicação educativa efetiva, que cumpra o objetivo de provocar a aprendizagem nos sujeitos que se encontram separados geográfica e/ou temporalmente.

Nesse contexto, reiteramos a importância do AVA, do e-Proinfo como suporte para o curso de formação de professores em tela. Essa ferramenta foi utilizada, a princípio, entre os tutores e docentes e, na sequência, estendeu-se aos alunos.

Ainda tratando da infraestrutura criada na UEM para a oferta desse curso, lembramos que foi preciso criar uma estrutura nos polos de apoio presenciais, assim como nos municípios em que haveriam Centros de Educação a Distância (CEAD). Para tanto, foi firmado o Termo de Convênio entre a UEM e os municípios visando à instalação e à manutenção dos CEAD para a oferta do CNS, como verificamos em seu modelo, no Anexo 3.

3.2.1. A Proposta Pedagógica

O CNS foi organizado como um curso superior de formação de professores, ofertando a seguinte habilitação: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, licenciatura plena. Realizado entre os anos de 2006 e 2008³⁰ na modalidade a distância, contou com uma parte destinada a atividades presenciais, de acordo com o que determina o Decreto nº 5.622/2005.³¹

O número de vagas no Ensino Superior para a formação de professores, na UEM, foi ampliado. No entanto, a proposição desse curso ultrapassou a preocupação com o déficit quantitativo de professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental sem possuir formação superior, e o curso esteve comprometido com questões relativas à qualidade da formação. Essa preocupação pode ser observada no objetivo geral do CNS:

[...] contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações: pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e para o domínio de fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos das ciências que integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (UEM, 2005, p.12).

Observamos, também, nos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do CNS, uma preocupação com as formas que a sociedade vai assumindo, caracterizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelas diferentes maneiras de organização do trabalho, pelas relações sociopolíticas e pelo papel que desempenham a comunicação e a informação em nossa sociedade, criando assim novos modos de convivência.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico do CNS destaca “[...] a relevância da educação como fator imprescindível na construção da cidadania, da justiça, da tolerância, do diálogo e, no combate à miséria, à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, à opressão e à ignorância” (UEM, 2005, p.10).

Para os idealizadores do projeto desse curso, em razão dessas questões sociais, o profissional da educação passa a enfrentar grandes desafios, e um deles é conseguir articular elementos pertencentes à ordem mundial com elementos regionais; promover o respeito e a valorização das diferenças culturais em contexto

³⁰ Em 2005, ocorreu o vestibular para primeira turma do CNS/UEM, a qual iniciou os estudos em 2006. No ano de 2006, ocorreu o vestibular e mais uma turma ingressou nesse curso no ano de 2007, concluindo-o em 2009.

³¹ Esse Decreto regulamenta a obrigatoriedade de momentos presenciais para que sejam desenvolvidas as atividades de estágio curricular, defesa de trabalho de conclusão de curso e outros que não se aplicam ao CNS.

de globalização; preparar para o trabalho, sem perder de vista a formação sólida acerca da ciência.

Assim, o profissional da educação necessita cada vez mais desenvolver a capacidade de aprender constantemente, de forma que a qualificação se torne fundamental, de modo que compreenda a sociedade, a educação em suas dimensões – local, regional, nacional e mundial, os conteúdos a serem trabalhados, além de formas de realização de transposição didática dos conhecimentos teóricos para a sala de aula (UEM, 2005).

Essas questões colaboram para a caracterização do perfil do profissional a ser formado. Nesse sentido, os formuladores do projeto do CNS pautaram-se nos princípios e diretrizes propostos para os cursos presenciais, os quais abrangem a necessidade de serem desenvolvidas habilidades e competências como requisito indispensável à prática docente.

De acordo com esse projeto, o CNS objetivou possibilitar ao aluno as seguintes competências:

- => compreender a natureza das relações sociais, econômicas, políticas e culturais presentes na constituição da realidade da educação nacional e regional, bem como a importância do processo da escolarização na formação do cidadão brasileiro;
- => compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo ensino-aprendizagem;
- => compreender o processo bio-psico-social da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros e em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo;
- => apreender os conteúdos fundamentais das diferentes ciências que integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- => desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico, a capacidade de organização curricular para subsidiar, de forma globalizada, a criança em seu processo de construção dos conceitos básicos no campo da Linguagem, da Matemática, da História, da Geografia e das Ciências;
- => desenvolver a capacidade de análise para fundamentar as tomadas de decisão no âmbito escolar, como, por exemplo, a definição de diretrizes curriculares, a organização dos tempos e espaços escolares;
- => conhecer, aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeitando suas diversidades culturais;
- => promover a independência intelectual do aluno, de forma a habilitá-lo a produzir saberes pedagógicos e contextualizar sua própria prática;

=> contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e para a ampliação dos horizontes pessoais e profissionais;
=> capacitar, para utilizar com desembaraço as tecnologias de informação (UEM, 2005, p.12).

Com base no perfil de profissional que o CNS se propôs a formar, podemos registrar que essa proposta se deu em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual preceitua o desenvolvimento de competências para atuar como docente (BRASIL, 2002).

Consequentemente, a profissionalização docente traria, ao mesmo tempo, a capacidade de compreensão da sociedade, da educação, do conhecimento, da escola, do ensino e da prática pedagógica. Nessa direção, assinalamos a importância do processo de escolarização para a formação do cidadão.

Essas orientações sobre o desenvolvimento de competências podem ser observadas nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, no Artigo 6º, ao apresentar o que deve ser considerado na formulação do projeto pedagógico dos cursos de formação docente:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Para além das competências já elencadas, as Diretrizes orientam, em seu Artigo 2º, a necessidade dos cursos de formação de professores utilizarem-se de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, assim como de proporcionarem o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Essas orientações também

estão expressas no projeto do CNS e colaboram para o entendimento do perfil do profissional proposto por esse curso.

Dessa forma, o projeto do CNS retomou o indicativo dado pelas Diretrizes (BRASIL, 2002), no qual a formação de professores deve ser pensada com o objetivo de preparar o docente para atender às demandas de nossa sociedade, levando em conta a coerência entre o que se faz no processo de formação e o que se espera desse profissional em sua prática pedagógica, com o intuito de melhorar a qualidade da formação e, por conseguinte, a da educação.

Nesse âmbito, o CNS, na perspectiva de seus formuladores, representou um grande esforço para possibilitar uma formação para professores visando à melhoria da qualidade da educação nas regiões Norte, Noroeste e Centro-Oeste do Estado do Paraná. Essa escolha geográfica se deu devido ao grande número de solicitações encaminhadas à UEM, considerando que mais de 3 mil pedidos foram encaminhados para a instituição reivindicando a oferta desse curso.

Partindo dessa demanda composta por um número significativo de professores geograficamente dispersos e necessitando de formação em nível superior, o CNS objetivou, em síntese, superar as condições geográficas para regularizar a formação de muitos docentes mediante parceria entre a UEM, o MEC e várias prefeituras, utilizando-se da modalidade a distância.

3.2.2. A Organização Curricular

O Curso Normal Superior na modalidade de Educação a Distância oferecido pela UEM foi organizado com duração mínima de três anos e máxima de 6 anos, totalizando 2.850 horas de carga horária, subdivididas em 1780 destinadas à parte teórica, 870 horas à prática pedagógica e 200 horas de atividades acadêmicas complementares.

Segundo o Projeto Pedagógico do CNS, a matriz curricular para esse curso foi estruturada em quatro núcleos de estudos, voltados à compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar: 1) Núcleo dos Fundamentos da Educação; 2) Núcleo dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos; 3) Núcleo das Ciências Básicas do Ensino Fundamental e 4) o Núcleo da Prática Pedagógica.

Os componentes curriculares selecionados para esse curso, embora apresentassem suas especificidades, estavam em consonância ao que se propunha para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme determinava as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior (BRASIL, 2002).

Assim, por razões didáticas, optou-se por trabalhar um componente curricular de cada vez, com vistas a possibilitar um maior envolvimento dos discentes em todas as atividades propostas. Ficou estabelecido que o primeiro ano do curso seria dedicado ao trabalho com os componentes curriculares do primeiro e do segundo núcleo de estudos e os componentes do terceiro e quarto núcleos seriam trabalhados nos dois últimos anos (UEM, 2005, p.14).

O Estágio Supervisionado seguiu a legislação educacional vigente no período em que o CNS foi ofertado, em consonância com a Resolução 001/2002-CNE e 002/2002-CNE, que estabelecem que o estágio deve ser ofertado nos quatro últimos semestres do curso (UEM, 2005, p.28).

Dessa forma, é possível observar que os componentes curriculares do CNS encontram-se distribuídos de acordo com a carga horária atribuída a cada um e divididos em quatro Núcleos (Quadro 3).

Quadro 3 – Estrutura Curricular do Curso Normal Superior

Áreas de Formação	Carga Horária		
	Teórica	Prática Pedagógica	Total
1º NÚCLEO DE ESTUDOS – Fundamentos da Educação			
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	60	-	60
Fundamentos Históricos da Educação	120	30	150
Fundamentos Filosóficos da Educação	120	30	150
Antropologia e Educação	120	30	150
Sociologia da Educação	120	30	150
Psicologia da Aprendizagem	120	30	150
2º NÚCLEO DE ESTUDOS – Conhecimentos Didático-Pedagógicos			
Política Educacional Brasileira	60	-	60

Didática para o Ensino Fundamental	60	-	60
Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	60	-	60
Educação e Novas Tecnologias	60	-	60
3º NÚCLEO DE ESTUDOS – Ciências Básicas do Ensino Fundamental			
Linguagem	240	80	320
Matemática	240	60	300
História	120	30	150
Geografia	120	30	150
Ciências	160	60	220
4º NÚCLEO DE ESTUDOS – Prática Pedagógica e Estágio			
Estágio Supervisionado	-	400	400
Metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso	-	60	60
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES			200
CARGA HORÁRIA DO CURSO	1.780	870	2.850

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior, 2005, p.16.

Com base na organização curricular aqui apresentada, inferimos que, ao fazer a opção por trabalhar um componente curricular por vez, unindo as dimensões teórico-práticas, de modo que a teoria e a prática perpassem todo o curso, não ficando relegadas apenas à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, objetivava-se possibilitar uma melhor dinamicidade e compreensão dos conteúdos trabalhados por parte dos estudantes.

Dessa forma, cada um dos componentes curriculares do CNS se encontrava vinculado a um núcleo de estudo, e cada núcleo, por sua vez, possuía um objetivo. No que tange ao primeiro núcleo de estudos, o núcleo dos fundamentos da educação, segundo os organizadores do projeto desse curso, tinha o objetivo básico de “[...] auxiliar o aluno na compreensão da realidade brasileira” (UEM, 2005, p.14).

Encontravam-se inseridos no primeiro núcleo os seguintes componentes curriculares: História, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia, que visavam oferecer aos estudantes um referencial teórico para análise da sociedade e da

educação. Nesse núcleo também foi trabalhada a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisas em Educação com o intuito de oferecer instrumentos para análise e compreensão de textos e trabalhos científicos, proporcionando ao aluno conhecer métodos e técnicas de pesquisa em educação.

Esses componentes curriculares se traduziram na oferta de várias disciplinas, que ocorreram no primeiro e em parte do segundo semestre de 2006. Essas disciplinas são: Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II; Fundamentos Históricos da Educação I e II; Fundamentos Filosóficos da Educação I e II; Antropologia da Educação I e II; Sociologia da Educação I e II e Psicologia da Aprendizagem I e II.

A justificativa para o estudo dessas disciplinas se deu em decorrência da necessidade do futuro profissional conhecer a sociedade, a educação e a escola, o que implica compreender as relações estabelecidas pela educação com a sociedade, sob bases de análise científicas, alicerçadas em conhecimentos históricos, sociais e culturais. Vale ressaltar, ainda, que no período destinado ao estudo dessas disciplinas foram desenvolvidas várias atividades práticas no contexto da escola.

O Núcleo dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos foi organizado com base nos componentes curriculares que expressavam conteúdos relativos ao exercício da docência, priorizando o estudo sobre a relação professor-aluno, a organização do espaço escolar, políticas públicas, currículo, atendimento às diferenças, avaliação da aprendizagem, dentre outros.

Esse trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2006, a partir das seguintes disciplinas: Política Educacional Brasileira; Didática para o Ensino Fundamental; Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional e Educação e Novas Tecnologias. As temáticas discutidas por meio das disciplinas citadas propiciaram aos estudantes maior compreensão das políticas destinadas à educação e maior entendimento acerca do contexto escolar e da sala de aula.

O terceiro núcleo, denominado Ciências Básicas do Ensino Fundamental, foi constituído de conteúdos que tinham o objetivo de embasar o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, priorizaram-se as seguintes linguagens: Alfabetização, Linguagem, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Dessa forma, as linguagens foram trabalhadas no segundo e no terceiro anos do CNS. Após o trabalho com cada uma das disciplinas que compuseram a área das

linguagens foi desenvolvido o componente curricular denominado Estágio Supervisionado.

De acordo com o Projeto Pedagógico desse curso, o Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, as Atividades Acadêmicas Complementares (AAC) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se inserem no quarto núcleo de estudos. Observamos que os componentes curriculares desse núcleo perpassam todo o curso e cumprem o papel de articular as dimensões teórico-práticas, fundamentais para a formação do professor.

O principal objetivo do componente curricular Prática Pedagógica, conforme expusemos anteriormente, consistia em aproximar gradativamente o futuro professor da realidade escolar. Dessa forma, esse componente permeou várias disciplinas, desde o início até o final do curso. Assim, o docente responsável pela disciplina assumiu o papel de propor e coordenar a parte prática da disciplina mediante a formulação de uma atividade de pesquisa aplicada a questões relacionadas à docência das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao tratar do componente curricular Estágio Supervisionado, conforme mencionamos anteriormente, a proposta do CNS se pautou na caracterização proferida pela Resolução 02/2002 – CNE que concebe o Estágio como “[...] uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...]” (UEM, 2006, p.21). E, ainda, é um momento em que o futuro professor realiza atividades em locais próprios da área da educação sob a responsabilidade de um profissional.

Nessa perspectiva, segundo o projeto do CNS, o Estágio deveria propiciar a vivência de vários aspectos do ambiente escolar, de modo a possibilitar “[...] a compreensão e aplicação dos fundamentos filosóficos, científicos e das práticas sociais que possam melhor responder às necessidades das demandas educacionais propostas pela escola básica brasileira” (UEM, 2006, p.21).

O projeto do CNS contemplou, ainda, as Atividades Acadêmicas Complementares (AAC), totalizando 200 horas de participação dos estudantes em cursos, palestras, atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da educação. Esse componente objetivava contribuir para formação geral do futuro professor.

Sobre o TCC, ficou determinado que este deveria ser sistematizado a partir de temáticas pertinentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Optou-se pela

realização de um artigo científico, como produção individual do estudante. Os estudantes, com a ajuda dos professores e tutores, delimitaram o tema, pesquisaram e realizaram a escrita do artigo.

Para uma visão mais geral dos componentes curriculares que integraram o CNS, carga horária e departamentos que ofertaram as disciplinas, no Quadro 4 apresentamos a matriz curricular desse curso:

Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ÁREAS DE FORMAÇÃO		CARGA HORÁRIA			
		Teórica	Prática Pedagógica	Total	Depto
1º SEMESTRE	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação I	30	0	30	DFE
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação II	30	0	30	DFE
	Fundamentos Históricos da Educação I	60	0	60	DFE
	Fundamentos Históricos da Educação II	60	30	90	DFE
	Fundamentos Filosóficos da Educação I	60	0	60	DFE
	Fundamentos Filosóficos da Educação II	60	30	90	DFE
	Antropologia e Educação I	60	0	60	DFE
	Antropologia e Educação II	60	30	90	DFE
2º SEMESTRE	Sociologia da Educação I	60	0	60	DFE
	Sociologia da Educação II	60	30	90	DFE
	Psicologia da Aprendizagem I	60	0	60	DTP
	Psicologia da Aprendizagem II	60	30	90	DTP
	Política Educacional Brasileira	60	0	60	DFE/DT P
	Didática para o Ensino Fundamental	60	0	60	DTP
	Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	60	0	60	DTP

ÁREAS DE FORMAÇÃO		CARGA HORÁRIA			
		Teórica	Prática Pedagógica	Total	Depto
	Educação e Novas Tecnologias	60	0	60	DFE/DT P
3º SEMESTRE	Alfabetização e Linguagem	80	0	80	DLE/DT P
	Linguagem I	80	0	80	DLE
	Linguagem II	40	40	80	DLE
	Linguagem III	40	40	80	DLE
	Estágio Supervisionado I	0	100	100	DLE
4º SEMESTRE	Matemática I	80	0	80	DMA
	Matemática II	60	0	60	DMA
	Matemática III	60	0	60	DMA
	Matemática IV	40	60	100	DMA
	Estágio Supervisionado II	0	100	100	DMA
5º SEMESTRE	Geografia I	60	0	60	DGE
	Geografia II	60	30	90	DGE
	História I	60	0	60	DHI
	História II	60	30	90	DHI
	Estágio Supervisionado III	0	100	100	DGE/DH I
6º SEMESTRE	Ciências I	60	0	60	DBC/DC I
	Ciências II	60	0	60	DCI
	Ciências III	40	60	100	DBC/DC I
	Estágio Supervisionado IV	0	100	100	DCI
	Metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso	0	60	60	DFE
	Atividades Acadêmicas Complementares	0	0	200	

ÁREAS DE FORMAÇÃO		CARGA HORÁRIA			
		Teórica	Prática Pedagógica	Total	Depto
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURRÍCULO	1.780	870	2.850	
INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: Mínimo de 3 anos e Máximo de 6 anos.					

Fonte: Projeto Pedagógico, 2005, p.17-18.

Por fim, é oportuno destacar que a proposta do CNS previu a realização de todas as atividades do curso compreendendo momentos presenciais³² e a distância, com o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas, desenvolvidas sob supervisão do professor e do tutor.

3.2.3. Avaliação da Aprendizagem

A concepção de avaliação da aprendizagem apresentada no projeto do CNS propõe que a valorização do empenho do estudante deve ocorrer de maneira contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva. Para tanto, o estudante deveria ser avaliado em diferentes momentos e atividades, levando em consideração os seguintes aspectos:

- => se está conseguindo acompanhar as abordagens e discussões propostas no material didático;
- => quais os graus de dificuldades encontrados na relação com os conteúdos trabalhados;
- => como se dá seu relacionamento com os tutores e docentes;
- => como são desenvolvidas as propostas de aprofundamento de conteúdos;
- => qual sua busca em materiais de apoio, particularmente os bibliográficos;
- => se busca manter interlocução permanente com docentes e tutores;
- => como se relaciona com os demais acadêmicos do curso;
- => se realiza as tarefas propostas em cada área do conhecimento;

³² Em relação à carga horária destinada aos momentos presenciais, ficou estabelecido, conforme determina a legislação brasileira para cursos na modalidade a distância, que 20% da carga horária total do componente curricular seria desenvolvida por meio de atividades presenciais, incluindo avaliações escritas, atividades práticas, estágio, dentre outros.

=> se utiliza os diferentes canais para se comunicar com os tutores e docentes;
=> se é capaz de estabelecer relações entre o conhecimento trabalhado e sua prática pedagógica;
=> se faz indagações sobre as abordagens propostas;
=> se é capaz de posicionamentos críticos-reflexivos diante das abordagens trabalhadas e em sua prática docente (UEM, 2005, p.39).

Nesse sentido, o tutor responsável por cada grupo de estudante realizava a escrita dos relatórios referentes à aprendizagem dos estudantes com base nos aspectos elencados em dois momentos distintos: 1)- Mediante o acompanhamento do percurso de estudo do aluno, em diálogos estabelecidos nos encontros presenciais; 2) Por meio da produção de trabalhos escritos.

Após a realização da avaliação do aluno, nas situações descritas acima, era atribuída uma valoração final do desempenho do estudante em cada componente curricular, traduzida em número de 0 a 10. A primeira nota correspondia à nota atribuída às atividades propostas para cada componente curricular e a segunda nota era resultado da nota atribuída à prova escrita. As duas notas eram somadas e aplicava-se a média aritmética simples. A aprovação do aluno estava condicionada à obtenção da média igual ou superior a 6,0 em cada componente curricular (UEM, 2006b, p.20).

3.3. Ações integradas para a oferta do Curso Normal Superior

Em se tratando de um curso na modalidade a distância, foi preciso criar um sistema de sustentação para amparar a oferta do CNS em seis polos regionais. Para além da confecção do material didático pela UEM, foi necessário estabelecer uma equipe multidisciplinar e serviço de atendimento ao aluno.

Assim, o sistema de gestão desse curso esteve sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Maringá, que firmou parceria com municípios e cuidou de todo o processo didático-pedagógico até a diplomação dos alunos.

O material didático utilizado no curso foi composto por livros textos, guias de estudos, livros de apoio didático, artigos, CD's Rom, vídeos, videoconferências e o site do CNS na internet.

Destacamos que os livros textos objetivavam facilitar o aprendizado, garantindo o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, conforme a ementa de cada componente curricular. Para esse curso, foram utilizados 33 livros didáticos, (Anexo 4), além de CD-Rom contendo textos complementares, bibliografia comentada e vídeos para facilitar a compreensão de alguns conteúdos.

O guia de estudo foi um material construído pelos professores da UEM para cada componente curricular, no qual estavam contidas orientações sobre como utilizar o livro didático, realizar as atividades pedagógicas práticas e exercícios de verificação de aprendizagem.

Os vídeos e as videoconferências foram produzidos de acordo com a necessidade. Em todos os componentes curriculares utilizou-se a videoconferência para que o aluno de cada polo assistisse à aula proferida pelo professor na sede de Maringá; também foram organizadas várias palestras para os alunos, as quais aconteciam nos polos, em média duas por semestre.

O CNS possuía uma página na internet que disponibilizava uma série de informações importantes para os alunos, tutores, docentes e equipe administrativa. Apresentava o histórico da EaD na UEM, os objetivos do CNS, o perfil profissional e a estrutura curricular. Trazia informações relativas ao calendário acadêmico, docentes, polos e tutores. Havia um *link* para a entrada no ambiente virtual de aprendizagem, o e-Proinfo, outro para o sistema integrado de biblioteca da UEM e indicativos de alguns portais de pesquisas.

3.3.1. O Sistema de Atendimento ao Aluno

O sistema de orientação ao aluno foi organizado em dois níveis que se complementavam: docentes da UEM e tutores, licenciados em diversas áreas. Os docentes ficaram responsáveis pela organização de cada componente curricular do curso, confecção e seleção de materiais didáticos, como artigos, slides, filmes, videoconferência, dentre outros e orientação aos tutores.

Coube ao docente o acompanhamento de todas as etapas da disciplina, desde a apresentação aos tutores e alunos até a discussão com os tutores sobre os critérios de correção das atividades avaliativas. Os docentes estiveram à disposição

dos tutores em horários pré-determinados para atendimento presencial ou via internet.

Os tutores foram selecionados pela UEM para o trabalho no CNS. O Edital 001/2006 estabeleceu as instruções para o Processo Seletivo para Tutores Presenciais do CNS, na modalidade a distância, nos Centros, localizados em municípios conveniados com a UEM.

O processo seletivo foi composto de duas etapas. Na primeira, ocorreu a prova escrita, de caráter eliminatório, e na segunda, de caráter classificatório, realizaram-se a entrevista e a avaliação dos títulos dos candidatos (UEM, 2006a).

Esse Edital estabeleceu a carga horária de trabalho do tutor presencial, assim como os requisitos mínimos para a função:

3.1. Para a realização do processo seletivo o candidato a tutor presencial deve comprovar:

3.1.1. conclusão de curso de graduação em: Normal Superior ou Pedagogia ou Letras, História ou Geografia ou Ciências ou Ciências Biológicas ou Matemática; e

3.1.2. curso de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, em uma das áreas de conhecimento, indicadas no item anterior; e

3.1.3. experiência de, no mínimo, dois anos como professor das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, comprovada mediante declaração emitida pelo Núcleo Regional de Educação ou Secretaria Municipal de Educação, no caso de professor da rede pública e, declaração do diretor do estabelecimento de ensino, no caso de professor da rede particular de ensino; e

3.1.4. disponibilidade de deslocamento para Maringá e para a sede do Pólo Regional de Educação a Distância da UEM a que estiver vinculado o Centro de Estudos de Educação a Distância em que realizou o processo seletivo, no período de vigência do contrato, aos sábados, no período da manhã e da tarde, para participar do processo de capacitação de tutores, conforme cronograma definido pela coordenação do colegiado do curso (UEM, 2006a).

A partir desse Edital, foram selecionados os tutores que passaram a integrar a equipe multidisciplinar da UEM, com vistas a atender pedagogicamente os alunos matriculados no CNS da UEM, turma 2006, nos polos de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Paranavaí, Sarandi e Umuarama.

Uma das primeiras ações que antecederam o início desse curso foi a capacitação dos tutores. Conforme calendário definido pela coordenação geral do

curso, os tutores se reuniam em Maringá, no NEAD, a cada quinze dias, aos sábados, para participar do processo de capacitação.

Nessas oportunidades, estudavam as características da EaD, o Projeto Pedagógico do CNS, as estratégias de ensino a distância, as ementas dos componentes curriculares do curso, os conteúdos, formas de dinamizar o estudo no grupo em que eram responsáveis, dialogavam com professores e tutores, além de receber vários esclarecimentos da coordenação e da secretaria geral do curso.

Após receber as orientações, o tutor desenvolvia suas funções junto a um grupo de alunos que frequentava os CEADs. Segundo o Projeto Pedagógico do curso, a tutoria presencial deveria ocorrer semanalmente e objetivava reunir o grupo para iniciar o componente curricular, estabelecer cronograma de estudos e outras atividades, para a realização de oficinas, de grupos de estudos, para apresentação de trabalhos, para o esclarecimento de dúvidas, para a realização de avaliações presenciais.

De acordo o Edital 001/2006 (UEM, 2006a), ao tutor presencial caberia as seguintes atribuições:

- conhecer o projeto pedagógico do curso, sua organização, estrutura e funcionamento, o material didático das disciplinas e o sistema de tutoria da universidade;
- orientar o aluno, enfatizando a necessidade de este adquirir autonomia de aprendizagem, por meio da prática metodológica da educação a distância;
- familiarizar o aluno com o hábito da pesquisa bibliográfica, sugerida ou não no material didático, para o aprofundamento e a atualização dos conteúdos das disciplinas;
- orientar os alunos nas aulas de laboratório, aulas práticas ou trabalhos em grupo estabelecidos pela coordenação da disciplina e do curso;
- participar de encontros, atividades culturais, videoconferências e seminários presenciais, previstos no calendário acadêmico e programados pela coordenação do curso;
- elaborar e encaminhar relatórios ao Tutor Supervisor de Curso e de Tutoria, contendo registros da participação dos alunos, suas principais dúvidas e respectivas orientações, encaminhamentos e registro de

informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os alunos apresentam em relação a tópicos das disciplinas e ao material didático e outros relatórios solicitados pela coordenação do curso;

- providenciar, juntamente com o Coordenador do Centro de Educação a Distância, a logística necessária à realização de eventos presenciais no Centro, incluindo avaliação da aprendizagem, seminários, reuniões, aulas e demais atividades previstas no calendário acadêmico ou programadas pela coordenação do curso;
- participar da aplicação de avaliações presenciais previstas no calendário acadêmico e programadas pela coordenação do curso;
- cumprir com pontualidade os horários de atendimento de acordo com o estabelecido pela coordenação de tutoria, coordenação do Pólo e coordenação do Centro de Educação a Distância;
- participar das atividades de capacitação programadas pela coordenação geral de tutoria, coordenadores de tutoria, coordenador do curso, no sistema presencial ou por videoconferência;
- avaliar o material didático e o ambiente de aprendizagem do curso, sugerindo eventuais alterações;
- alimentar a plataforma de aprendizagem com as informações necessárias e as solicitadas pelas coordenações do sistema de tutoria da universidade e do sistema de controle acadêmico.

O tutor presencial constituiu-se em uma figura fundamental para o andamento de cursos na modalidade a distância, porque tem o papel de mobilizar os alunos para desenvolverem seus conhecimentos por meio de estratégias que possibilitam, nos alunos, a criação de hábitos de estudos e, principalmente, pela mediação realizada entre a universidade e cada aluno.

Em síntese, graças à articulação de vários atores: UEM, MEC, municípios, professores, tutores, equipe técnica e pedagógica foi possível oferecer um curso de formação superior para professores de várias localidades do Estado do Paraná. Em janeiro de 2009, colaram grau no CNS 1.675 alunos, os quais, nesse mesmo ano, iniciaram o Curso de Pedagogia, na mesma instituição, como portadores de diploma de curso superior, com aproveitamento de estudos.

3.4. A Oferta do Curso de Pedagogia para os Egressos do Curso Normal Superior

Historicamente, a formação de professores vinha sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia, em nível superior, e ainda pelos cursos de Magistério, em nível médio. Nesse contexto, pós-LDBEN 9.394/96, o Curso Normal Superior passou a ser uma possibilidade de formação de professores em nível superior.

Os Artigos 62 e 63 da LDBEN orientam que a formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental se daria em Institutos Superiores de Educação por meio do Curso Normal Superior. Assim, em agosto de 1999, o Conselho Nacional de Educação regulamentou esse curso.

Nesse mesmo ano, foi instituído o Decreto nº 3.276/99, que determinou, no Artigo 3º, parágrafo 2º, que a “[...] formação superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, **exclusivamente**, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2013a, grifo nosso).

Esse decreto suscitou um intenso debate em torno da formação de professores. Se reportando à LDBEN e a seus desdobramentos, Amorim (2007) assinala que estes trouxeram mais polêmica do que soluções para os estudiosos da área de formação de professores ao ampliar o lócus de formação, incluindo o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior como instâncias formadoras.

Segundo Amorim (2007), para um grupo de educadores, a revitalização³³ dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior comprometia a formação de professores basicamente por dois motivos: a) pela destruição do sistema de formação de professores existentes no país, nas universidades e faculdades de educação; b) por oferecer cursos diferentes, CNS e Pedagogia, para formar professores. Para outro grupo de educadores, a existência de outras instituições e cursos para formação de professores seria uma possibilidade para

³³ Revitalização dos Institutos Superiores de Educação, pois na visão de Amorim (2007), desde o início do século XX, era comum a prática de formação de professores em Institutos de Educação. Como exemplo, a Escola Normal, de São Paulo, transformada no Instituto de Educação Caetano Campos (1933), o qual foi incorporado posteriormente à Universidade de São Paulo (USP), tornando-se uma unidade de formação de professores para todos os níveis de ensino.

equacionar os problemas de formação docente, não resolvidos pelas instituições existentes até então.

Mediante intensas discussões, no ano 2000, o Decreto nº 3.276 foi alterado; onde se lia [...] a formação superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores, a redação do Decreto nº 3.554/2000 substituiu a palavra exclusivamente por preferencialmente, de modo que a formação superior dos professores poderia ser feita ou não nos cursos normais superiores.

As discussões ainda continuaram por vários anos, resultando na Resolução CNE/CP³⁴ nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Em seu Artigo 4º estabeleceu que:

Art. 4º O curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006a).

Diante do exposto, podemos afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia ampliaram significativamente o campo de atuação do pedagogo. A partir dessas Diretrizes, o pedagogo estava habilitado a exercer funções na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional nas áreas de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais estejam previstos

³⁴ CP: Abreviatura usada pelo Conselho Nacional de Educação para designar que a votação dos pareceres ou resoluções foi aprovada por todos os Conselheiros, incluindo os da Câmara da Educação Básica e da Câmara do Ensino Superior; ou seja, Conselho Pleno.

conhecimentos pedagógicos, como: gestão, planejamento, administração, supervisão, acompanhamento de avaliações de planos e projetos pedagógicos.

Com essa medida, o CNS teria que se adequar às exigências curriculares do curso de Pedagogia. Na acepção de Amorim (2007), não houve nenhum decreto que determinasse a extinção desse curso, no entanto, a opção pelo curso de Pedagogia passou a ser unânime, por se tratar de um curso que habilita para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, assegura formação para cargos de gestão educacional, além de possibilitar o trabalho em espaços não escolares.

Com relação ao posicionamento de Amorim (2007), pode-se constatar que de fato não houve nenhum decreto que determinasse a extinção do CNS, todavia a Resolução do CNE/ 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, invalidou as determinações explícitas na LDBEN 9.394/96.

Em face a essa legislação, instituições de ensino que ofereciam o CNS puderam encaminhar seus projetos ao MEC solicitando a oportunidade de oferecer o curso de Pedagogia para os egressos do CNS como portadores de diploma de curso superior, com aproveitamento de estudos, conforme preconiza o Artigo 11º, da Resolução CNE/CP nº 01/2006:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006a).

Fundamentada na Resolução que instituiu as diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e com base na demanda egressa do CNS no ano de 2003 e do número de alunos concluintes do CNS no ano de 2008, a UEM, nesse mesmo ano, encaminhou ao MEC um projeto pedagógico solicitando autorização para ofertar o curso de Pedagogia para os egressos do CNS como portadores de diploma de curso superior, com aproveitamento de estudos.

Assim, esse projeto teve como principal meta oferecer a formação em Pedagogia a 1850 licenciados em Curso Normal Superior da UEM, em seis polos regionais³⁵, no intuito de:

Oferecer aos licenciados pela UEM no Curso Normal Superior a distância igualdade de oportunidade de atuação nas mesmas áreas permitidas ao pedagogo, por meio de aproveitamento de estudos em Pedagogia a distância (UEM, 2008, p.15).

Considerando que a carga horária total do CNS integralizou 2.850 horas, foi necessário elaborar uma estrutura curricular composta por 850 horas para complementar a carga horária de conteúdos, para adequar as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Dessa forma, foi proposta a seguinte estrutura curricular para a oferta do Curso de Pedagogia a Distância, conforme explicitamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Estrutura Curricular do curso de Pedagogia a Distância

Componente Curricular	Teórica	Prática	Estágio	Total	Dep
Introdução a Educação a Distância	34			34	DFE
Educação, Comunicação e Mídia	68			68	DFE/DTP
Gestão Educacional	52	16		68	DFE
História da Infância no Brasil	52	16		68	DFE
Práticas Pedagógicas e Alfabetização	52	16		68	DTP
Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil	52	16		68	DTP
Corpo, Gênero e Sexualidade	68			68	DFE

³⁵ Esses polos regionais se encontravam localizados nos municípios de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Sarandi e Umuarama.

Componente Curricular	Teórica	Prática	Estágio	Total	Dep
Arte e Educação	68			68	DTP
Gestão do Trabalho Pedagógico	68			68	DFE
Práticas Pedagógicas e Educação Infantil	52	16		68	DTP
Língua Brasileira de Sinais-Libras	68			68	DLE
Educação e Processos não Escolares	68			68	DTP
Práticas Sociais e Diversidade Cultural	52	16		68	DTP/DFE
Estágio Supervisionado VI – Gestão	-		68	68	DFE
TOTAL	754	96	68	850	

Fonte: UEM, 2008, p.14.

Com a aprovação do referido projeto, a UEM ofereceu, no ano de 2009, o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, para os portadores de diplomas do CNS/UEM, turma 2006, com aproveitamento de estudos. No ano de 2010, a UEM ofertou novamente esse curso para os egressos do CNS, turma 2007.

Concluimos que o Curso Normal Superior, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá entre os anos de 2006 a 2008, e a oferta do curso de Pedagogia para os egressos do CNS como portadores de diploma de curso superior, com aproveitamento de estudos, no ano de 2009, atendeu a um número considerável de sujeitos, contribuindo de maneira efetiva para a regularização da formação de muitos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL

Objetivamos, neste capítulo, verificar em que medida o Curso Normal Superior (CNS), na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), turma 2006, contribuiu para a inserção e/ou ascensão profissional de seus egressos.

Em primeiro lugar, focalizamos a discussão da necessidade de profissionalização docente³⁶, para além da determinação legal, no sentido de conceber o processo de profissionalização enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção de identidade.

Em segundo lugar, buscamos caracterizar os sujeitos pesquisados além de clarificar os caminhos da pesquisa. E, por último, apresentamos a análise e os resultados da pesquisa de campo.

4.1. A Profissionalização Docente

Para iniciarmos essa discussão, convém destacar o entendimento de profissionalização utilizado neste estudo. Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) nos auxiliam ao caracterizarem a profissionalização enquanto um processo socializador de aquisição das características e capacidades da profissão que ultrapassa o âmbito da formação inicial, mas que envolve melhores condições de trabalho e remuneração.

Ao tratar da formação, desenvolvimento e profissionalização docente, os autores supracitados consideram a formação pedagógica como elemento fundamental no processo de profissionalização, mas que não se encerra em si mesmo.

Assim sendo, o processo de profissionalização decorre de uma sequência de etapas, por meio das quais o sujeito adquire atributos específicos da docência, deixando de ser uma atividade espontânea e se tornando uma profissão.

³⁶ Neste estudo, limitamo-nos a discutir somente a formação inicial de professores, obtida por meio do Ensino Superior.

Na mesma direção, Alarcão (1998) contribui com essa discussão ao salientar a importância da formação para o desenvolvimento profissional com vistas à profissionalização e à valorização da docência.

Ao tratar da profissionalização docente, faz-se necessário primeiramente, localizar no tempo e no espaço a trajetória de tal prática. Para tanto, impõe-se uma retrospectiva histórica que se inicia com o surgimento das Escolas Normais, passando pelo Curso de Pedagogia, pela habilitação em Magistério, em escolas de nível médio e pelo Curso Normal Superior, a fim de compreendermos a prática atual.

Gadotti (2006) assinala que a prática educativa é datada a partir da organização dos homens em sociedade, devido à necessidade de preservar os conhecimentos por eles produzidos para a transmissão às gerações seguintes como forma de garantir a permanência desses grupos.

Nesse sentido, o fazer docente era apreendido por meio da observação de outros mestres e realizando as tarefas da mesma forma que haviam aprendido, de modo que ensinar constituía-se em uma tarefa de caráter informal, ficando a cargo daqueles que tivessem maior afinidade com o ensinar e pudessem se responsabilizar por fazê-la.

Entendido como um ato vocacional, como espécie de sacerdócio, o magistério não era visto como algo que merecesse maior aprofundamento ou uma formação específica para o seu exercício. Para Tardif (2002), a profissão docente nasceu e desenvolveu-se sem se tornar objeto de preocupação, pois considerava-se que ensinar seria uma tarefa relativamente fácil. Em razão disso, por muito tempo, o magistério não possuiu o *status* de profissão.

Assim, a constituição de escolas destinadas à formação específica de professores está diretamente relacionada à institucionalização da instrução, está ligada “[...] à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p.62). Tais ideias se fortaleceram no século XVII, pelo movimento da Revolução Francesa, que reiterou os ideais de institucionalização da educação e de se ter uma escola para formar professores leigos a cargo do Estado.

Tanuri (2000) assevera que, antes mesmo da fundação de escolas destinadas à formação de professores para atuarem nas escolas primárias, já existia

uma preocupação, em Portugal, em selecionar professores para o exercício do magistério. Para confirmar esse fato, a autora recupera o alvará expedido em 06 de novembro de 1772, em que a Coroa Portuguesa regulamentava os exames para a admissão³⁷ de professores para o ensino elementar, em Portugal e em seus domínios³⁸. Em razão da escassez de pessoal habilitado para exercer a docência e também pelo estado de conservação em que se encontravam as escolas existentes nas capitanias brasileiras, houve dificuldade para a aplicação do referido alvará.

No que se refere à realização de exames para a seleção e contratação de professores no ano de 1827, pode ser encontrada uma determinação específica para o Brasil. A Lei de 15 de outubro de 1827, ao determinar que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, estabeleceu exame de seleção para a contratação de mestres e mestras.

Outra medida que comprova que a preocupação com a formação de professores antecede à criação da escola das primeiras letras, conforme relata Tanuri (2000). Ainda para esta autora, no ano de 1823, um decreto cria uma escola de primeiras letras pelo Método de Ensino Mútuo³⁹ para instruir as corporações militares. Assim, para além de instruir nas primeiras letras, foi preciso instruir professores para o domínio do método.

As primeiras escolas normais⁴⁰ somente foram estabelecidas a partir da reforma constitucional de 1834. O Governo Central passou a se ocupar de todos os graus de ensino da capital do Império, inclusive do ensino superior, já instrução

³⁷ No alvará que regulamentou os exames de admissão para professores do ensino elementar ficou determinado que os exames realizados em Lisboa, na impossibilidade do presidente assistir, deveriam ser realizados na presença de um deputado juntamente com mais dois examinadores nomeados pelo presidente. Em Coimbra, Porto e Évora, os exames eram realizados por um comissário e dois examinadores. O mesmo se estendia para as colônias de Portugal (TANURI, 2000, p.62).

³⁸ Nesse período, o Brasil era colônia de Portugal, portanto esse alvará também se estendia ao Brasil.

³⁹ O Método de Ensino Mútuo ou Método de Lancaster foi criado pelos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell Lancaster. Difundido na Inglaterra, expandiu-se rompendo as fronteiras da Inglaterra, estendendo-se por suas colônias africanas e asiáticas, pela Europa e América. O debate sobre esse método chegou ao Brasil por meio de intelectuais brasileiros que tinham acesso à Europa e foi adotado oficialmente na Lei de 15 de outubro de 1827 (ALVES, 2005).

⁴⁰ Os cursos destinados à formação de professores foram denominados “Escolas Normais” até a Lei 5.692/1971. A partir dessa lei, a denominação passou a ser “Habilitação ao Magistério”.

primária e a secundária ficaram a cargo das províncias em seus respectivos territórios.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835 e determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p.64).

A partir da criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu por outras províncias: “[...] em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1940); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; [...] no Amazonas, em 1872; [...] no Paraná, em 1876; [...] em Goiás, em 1882” (TANURI, 2000, p.64).

Com os dados supracitados, observamos que, durante o período do Império, foram criadas escolas normais em muitas províncias brasileiras. Entretanto, Tanuri (2000) avalia que de 1835 a 1882 houve sucessivas aberturas e cessações dessas escolas por conta de dificuldades econômicas e culturais.

Dentre as dificuldades encontradas, a autora cita a falta de recursos, pois muitas escolas chegavam a funcionar nas casas dos próprios professores. Tal fator foi considerado decisivo para que os resultados dessas escolas fossem pouco satisfatórios. Assim, essas instituições de ensino foram perdendo prestígio e não havendo empenho para recuperá-las, de forma gradativa, extinguíram-se.

Ao tratar da instituição da República⁴¹, Tanuri (2000) destaca a reforma iniciada na escola normal e estendida a todo ensino público pela Lei nº 88, de 08/09/1892, alterada pela Lei nº 169, de 07/08/1893, que dentre outras ações previa a criação de um curso superior, anexo às escolas normais, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. No entanto, apesar dessa meta ter permanecido na legislação até 1920, a referida experiência não se efetivou.

Com a República, ocorreu uma reorganização dos encargos da educação. A instrução primária e a formação docente⁴² ficavam a cargo dos Estados e

⁴¹ A República constitui-se em um sistema de governo e foi instituída no Brasil em 15/11/1889.

⁴² A formação docente, no período imperial, ficava a cargo da província.

municípios; o ensino secundário seria de responsabilidade do Estado em parceria com o Distrito Federal e a União; e o ensino superior era de responsabilidade do Estado.

Tal determinação possibilitou que cada localidade se organizasse de acordo com suas condições materiais e isso imprimiu nas escolas normais condições distintas nos diferentes Estados, fato que delineou peculiaridades na formação docente.

Nessa direção, Tanuri (2000) analisa que o Estado de São Paulo, ao se despontar economicamente, por conta da mudança do polo comercial da região Nordeste para o Sudeste devido à expansão da cultura do café, dentre outros motivos, tornou-se um modelo para outros Estados pela oferta de escolas e na tarefa de formar professores.

Souza (1998) revela que o período de Império foi marcado pela precariedade no ensino público brasileiro, traduzido pelo número ínfimo de escolas existentes, funcionando em salas impróprias, com falta de materiais pedagógicos e compostas por professores leigos, com salários insuficientes. Nesse cenário, o movimento republicano estendeu sua bandeira a favor da educação.

A necessidade de modernização do Brasil levou os liberais republicanos a um movimento de renovação da educação. Dessa forma, “[...] os republicanos fizeram da educação um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, 1998, p.52).

Nesse sentido, o Estado de São Paulo foi quem primeiro ofereceu um Plano ao governo para a reorganização do ensino popular. Esse Plano dispunha sobre a organização escolar como um todo e tratava da educação primária, do ensino normal, do método de ensino, dentre outros aspectos⁴³.

Com relação à formação de professores, Souza (1998) salienta dois aspectos significativos herdados das transformações educacionais no final do século XIX: a

⁴³ Segundo Souza (1998), no ano de 1892, ocorreu uma reforma educacional no Estado de São Paulo, a primeira reforma republicana da instrução pública. Realizou-se a reorganização do ensino primário, o qual foi dividido em dois cursos: o preliminar, obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos, e o curso complementar, com duração de quatro anos. Foi instituído o método intuitivo como metodologia de ensino obrigatória nas escolas públicas. Essa reforma versou sobre a formação em serviço dos professores públicos e estabeleceu a implantação de bibliotecas escolares.

valorização do professor e o início da profissionalização do magistério primário. A figura do professor passa a ser enaltecida devido a sua sólida competência e o magistério passa a ser entendido como uma profissão digna e reconhecida.

Assim, para esta autora, os primeiros governos republicanos do Estado de São Paulo passaram a investir na formação dos professores e na valorização do magistério; surge nesse momento outra categoria profissional: o diretor.

Souza (1998) identifica, com base nos estudos de Tanuri (1979), que havia nesse período dois tipos de escolas para professores: a escola normal e a escola complementar. A escola normal possuía o ensino mais aprofundado do que a escola complementar, porém era a escola complementar a responsável pela formação da maior parte dos professores.

A autora assinala, ainda, que nesse período a formação passou a ser fundamental para o ingresso na educação, de modo que o governo do Estado de São Paulo realizou grandes investimentos na formação de professores e na valorização do magistério.

Na década de 1920, período marcado pelos reflexos da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), foi reiterado o interesse pela educação devido à crença de que esta poderia solucionar os problemas e promover o desenvolvimento da sociedade. Nesse período, se estabeleciam constantes conflitos sociais e tal quadro se agravava à medida que o crescimento da indústria se intensificava, provocando a distinção das classes sociais.

Em meio a esse contexto, Brzezinsk (1987) registra que alguns nomes, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Sampaio Dória, sustentaram novas propostas educacionais, cada qual em seu respectivo Estado, que culminaram no Movimento da Escola Nova, em que 26 educadores brasileiros assinaram um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932.

Tratava-se de um projeto para reformar a educação brasileira e, na esteira dessa reforma, os cursos de formação de professores também necessitaram adequar-se para formar o profissional necessário para esse contexto. Nesse período, retomou-se a discussão da formação dos professores ocorrer em nível superior.

Assim, da necessidade da formação em nível superior surgiu, no ano de 1939, o curso de Pedagogia, criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que tinha por objetivo a dupla função de formar bacharéis para a atuação em atividades técnicas da educação e professores para atuarem nas escolas normais.

Tanuri (2000) sublinha que nesse momento, iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3+1”. Os três primeiros anos dos cursos de licenciatura, como no caso da Pedagogia, eram destinados às disciplinas de fundamentos de educação e um ano era dedicado ao trabalho com a didática.

Todavia, esse período, que compreende desde a criação das Escolas Normais, em 1835 até 1946, foi marcado pela ausência de normas para a regulação dos sistemas de formação de professores. Os cursos de formação de professores funcionavam, nos diferentes Estados, em situação diferenciada e desigual, conforme assinala Pimenta (2002).

A preocupação relativa à ausência de normas que garantissem uma base comum permeou as discussões da I Conferência Nacional de Educação, em 1941, convocada pelo Governo Federal. Conforme relata Tanuri (2000), propunha-se o estabelecimento de normas para os Cursos Normais, principalmente no tocante à possibilidade de haver transferência de alunos entre os Estados brasileiros e a necessidade de registro no MEC dos diplomas dos professores, a fim de que estes pudessem exercer sua profissão em todo o território brasileiro.

Nesse sentido, Pimenta (2002) avança que a Lei Orgânica de 1946 veio corrigir as situações de distorções que existiam nos cursos de formação de professores. A referida Lei estabeleceu currículo único para todas as Unidades da Federação e regulamentou a duração dos cursos; o professor passou a ser formado em ciclos de 3 ou de 4 anos.

Para Tanuri (2000), com a promulgação da primeira lei da educação, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não houve alterações no ensino normal, pois esta conservou as grandes linhas da organização que possuía nas décadas de 1940 e 1950 no que tange à duração dos estudos ou de divisão dos ciclos.

Mudanças significativas na organização dos cursos de formação de professores ocorreram com a Lei 5.692/1971, a qual instituiu o Magistério, em nível de 2º grau, atual Ensino Médio, como um curso profissionalizante para formar

docentes em lugar do Curso Normal. Analisando esse acontecimento, Saviani explica que:

O Golpe Militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação de ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau, nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM) (SAVIANI, 2009, p.147).

A crítica a essa lei educacional recai, principalmente, no fato de esta exigir apenas o 2º grau como formação necessária para a atuação no Magistério. Ao exigir somente esse grau como suficiente para o exercício da docência, sendo desnecessário o Ensino Superior, a lei imprime a ideia de terminalidade na formação do professor (PIMENTA, 2002).

Com relação ao curso de Pedagogia, Tanuri (2000) argumenta que após a instalação do Regime Militar no Brasil, ocorreu um reordenamento do ensino superior, por meio da Lei 5.540/1968, que modificou o currículo dos cursos de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas.

Na visão de Arroyo (2000), desde a reforma universitária, com a Lei 5.540/1968, e desde a publicação da Lei 5.692/1971, fragmentou-se a formação docente. Os profissionais passaram a ser formados apenas para cumprirem o papel de ensinantes e não de educadores. Também foi determinado que o ensino superior seria destinado à formação dos administradores, planejadores, orientadores e supervisores, por meio de habilitações curtas ou plenas.

Para este autor, as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores se limitaram a fazer rearranjos de conteúdos, de carga horária, de separar bacharelado de licenciatura, tudo isso sem analisar o ordenamento escolar, o perfil da Educação Básica e a formação dos professores.

Em linhas gerais, as reformas introduzidas pela “[...] Lei 5692/71, dos tempos autoritários, definiu com rigidez as cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma imagem estreita da docência” (ARROYO, 2000, p.77). O docente tornou-se “proprietário” de um saber de determinada área do conhecimento como licenciado apenas nesse saber.

Corroborando com essa discussão, Pimenta (2005) realça que a Lei 5.692/1971 trouxe muitos problemas para formação docente. Dentre eles, destaca: a criação de inúmeros cursos técnicos de 2º grau para formar professores, tendo em vista que as escolas públicas e privadas criaram cursos profissionalizantes para atender à demanda regional.

Diante do exposto, conclui-se que a discussão da profissionalização docente no Brasil antecede à criação das Escolas Normais. Em diversos momentos históricos, reacendeu-se o debate do tema em tela e foram realizadas algumas alterações tanto no locus da formação quanto no currículo dos cursos que formam professores. Dentre as alterações propostas para os cursos de formação de professores, faz-se necessário aproximarmos do nosso tempo para compreender como é tratada a profissionalização docente na atualidade.

4.1.1. A Profissionalização Docente a Partir da Década de 1990

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tem-se novas expectativas em relação ao campo educacional. Outra política de formação de professores começa a ser implantada a partir da década de 1990.

Azevedo e Catani (2004), assim como Soares (1998) pontuam que, a partir dessa década, a educação brasileira passa a caminhar vinculada às políticas propostas por organismos internacionais integrantes do Banco Mundial (BM).⁴⁴ De acordo com estes autores, o BM passou por várias transformações ao longo da história e mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980 adquiriu um perfil voltado para o financiamento de países em desenvolvimento, não somente na questão de infraestrutura, nos setores produtivos como a agricultura e a indústria, mas também passou a financiar o setor educativo.

Nesse sentido, Azevedo e Catani (2004) e Soares (1998) esclarecem que, no momento em que o BM começou a financiar vários países em desenvolvimento,

⁴⁴ Segundo Azevedo e Catani (2004), o grupo Banco Mundial é formado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Sociedade Financeira Internacional, bem como pela Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas aos Investimentos (CIRDI).

passou também a intervir na formulação interna de políticas dos países para os quais emprestava dinheiro. Tendo o BM focalizado no atendimento das necessidades básicas dos mais pobres, como alimentação e saúde, nesse período verifica-se a priorização pela educação.

A ênfase na educação foi reforçada com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM. O conceito de educação disseminado nessa conferência atribui à educação fator de crescimento social, econômico e cultural.

Nessa oportunidade, foram estabelecidos compromissos por parte dos países participantes dessa Conferência, dentre eles o Brasil, no sentido de priorizar a Educação Básica, ficando estabelecido que a prioridade educacional dos países em desenvolvimento deveria ser o atendimento aos estudantes de sete a catorze anos de idade.

Outra ação importante que reiterou a necessidade de ações estratégicas para o atendimento educacional básico foi a Conferência de Nova Delhi, em 1993, na Índia. Participaram dessa Conferência os nove países mais populosos do mundo, inclusive o Brasil⁴⁵.

Assim, as Conferências de Jomtien e Nova Delhi constituíram-se como importante estratégia para homogeneizar o modelo de educação a ser seguido a partir da década de 1990, e o que foi determinado nessas Conferências materializou-se em novas leis educacionais.

As decisões tomadas nas referidas Conferências serviram de base para que os países em desenvolvimento como o Brasil pudessem elaborar diretrizes para o campo educacional. Em se tratando do Brasil, Shiroma (2004) salienta que documentos educacionais importantes foram produzidos mediante as diretrizes estabelecidas, especialmente na Conferência de Jomtien, em 1990.

⁴⁵ Países que participaram da Conferência de Nova Delhi: Brasil, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia e México.

Para esta autora, o primeiro documento que sinalizava o alinhamento com as decisões tomadas nas Conferências de Jomtien e Nova Delhi foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993)⁴⁶ e, na sequência, a elaboração da LDBEN 9.394/96.

Por conseguinte, no rol da implementação de políticas educacionais, iniciadas da década de 1990, como não poderia deixar de ser, a formação dos professores passa a ser repensada com vistas a cumprir a meta de ampliar o atendimento educacional no tocante à Educação Básica.

Dentre as alterações propostas para a formação de professores, podemos citar a LDBEN 9.394/96, a qual estabeleceu a ampliação do *locus*⁴⁷ da formação docente, ao mesmo tempo em que propôs a valorização desses profissionais mediante o estabelecimento de Planos de Cargos e Carreira, conforme consta no Capítulo V, Artigo 206 dessa lei:

Valorização dos profissionais do ensino, garantido na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1996b).

Essa determinação mobilizou o estabelecimento de um piso salarial nacional dos professores da Educação Básica⁴⁸, por meio da Lei 11.738 (BRASIL, 2008), de 16 de julho de 2008, determinando a construção e aprovação de planos de cargos e carreira do magistério nos Estados e municípios brasileiros.

Outra ação na direção de regulamentar a valorização dos professores da Educação Básica, relatada por Scheibe (2013), foi a instituição das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do

⁴⁶ O Plano Nacional de Educação para Todos constitui-se em um documento elaborado pelo MEC no qual o Brasil traça metas para a educação para dez anos (1993-2003). O documento trata do papel da União, dos Estados e municípios, das famílias e das instituições sociais para com a educação. Também faz referência à formação docente ao mencionar a Década da Educação (BRASIL, 1993).

⁴⁷ Com a LDBEN 9.394/96, abriu-se a possibilidade da formação de professores ocorrer em Institutos Superiores de Educação. Até então, a formação inicial de professores em nível superior era realizada nas universidades e faculdades de educação.

⁴⁸ Em consulta ao Portal do Ministério da Educação, verificamos que o piso salarial nacional dos professores da educação básica proposto pelo Governo Federal para o ano de 2013 é de um mil, quinhentos e sessenta e sete reais (R\$1.567,00), por quarenta horas de trabalho semanal.

Magistério⁴⁹ da Educação Básica, em 2009. Segundo a autora, essa iniciativa teve por principal finalidade, ao lado da Lei 11.738, a valorização do profissionais do magistério, ainda que em patamares incipientes.

Para Scheibe (2013), não é possível pensar a valorização docente indissociada da formação e de condições para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, a autora afirma que cabe ao novo Plano Nacional de Educação intermediar as ações que integram as várias dimensões do trabalho docente.

Ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração (SCHEIBE, 2013, p.987-988).

A autora argumenta que vem ocorrendo, nos últimos anos, um grande movimento nas políticas públicas com o objetivo de suprir a defasagem de formação e na valorização do trabalho do docente, mas que ainda há muito a ser feito e, em seu entender, cabe ao próximo Plano Nacional de Educação estabelecer prioridades a fim de dar continuidade às ações que superem as defasagens existentes.

Nesse sentido, procuramos, nesta pesquisa, para além de visões que entendem a profissionalização como mero resultado das respostas da educação às necessidades ao mundo do trabalho, compreender a profissionalização enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção de identidade docente.

4.2. Caracterização da Pesquisa

Nesta investigação, centramo-nos no campo de pesquisa sobre as relações entre a formação inicial de professores, a inserção e a ascensão profissional. Procuramos, ainda, contribuir para a compreensão dos limites e possibilidades de

⁴⁹ A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2009, Artigo 2º, estabelece que são considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham atividades de docência, as de suporte pedagógico, tais como direção, administração ou administração, planejamento, supervisão e orientação (SCHEIBE, 2013).

inserção e ascensão profissional dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, Polo Regional de Cianorte, PR⁵⁰.

A escolha da turma 2006 do CNS da UEM para esta pesquisa se deu em razão de se tratar da primeira turma em que o curso de formação de professores, na modalidade a distância, foi planejado e desenvolvido sob exclusiva responsabilidade da UEM.

A decisão de centrar a investigação na inserção e/ou ascensão profissional dos egressos do CNS da UEM, na turma e polo referidos, decorre da necessidade de termos dados acerca dos retornos da política de formação de professores que vem sendo implementada pelo Governo Federal a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96.

Para tanto, consideramos que revelar, por meio do entendimento da legislação, a mudança na formação de professores em nosso país é preciso, mas é fundamental compreendermos os resultados de tais políticas. Assim, reiteramos que o objetivo geral desta pesquisa é verificar em que medida a educação superior na modalidade a distância vem contribuindo para a formação de professores no sentido de possibilitar inclusão e ascensão profissional desses sujeitos em nosso país.

A condução da pesquisa se deu na perspectiva qualitativa, conforme assinala Martins (2008), por se tratar de uma descrição aliada à compreensão e interpretação de dados colhidos a partir da pesquisa com egressos do CNS da UEM, com vistas ao entendimento dos retornos desse curso para a inserção e ascensão profissional do grupo pesquisado.

Como caminho metodológico de investigação, optamos pelo estudo de caso por se tratar de uma estratégia utilizada com regularidade na área de Ciências Sociais e da Educação, a qual, segundo Yin (2005), permite examinar o caso em especial, em seu contexto natural, de forma que o objeto de pesquisa é tratado como único, sem perder de vista a singularidade multidimensional em que se encontra situado. Assim, o estudo de caso é indicado como:

[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos

⁵⁰ O município de Cianorte encontra-se localizado no Noroeste do Estado do Paraná.

contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p.19).

Corroborando com Yin, Martins (2008) salienta que o estudo de caso pode ser entendido como original e revelador por se tratar de um recorte de uma situação ou fenômeno complexo da vida real. Assim, a análise e síntese dos dados coletados possibilitam a revelação de perspectivas ainda não analisadas em estudos semelhantes.

Por outro lado, Yin (2005) registra que o estudo de caso sofre críticas por se caracterizar como uma estratégia que não permite formular generalizações; no entanto, o objetivo não é esse. Para este autor, o objetivo dessa modalidade de pesquisa é a produção de conhecimentos sobre objetos particulares que não fazem a generalização para a um universo, mas sim para a teoria. Contribuem para o surgimento de novas teorias, confirmam ou negam as teorias existentes.

Ainda para o autor, essa estratégia de pesquisa pode ser utilizada para três propósitos básicos: explorar, descrever ou explicar. O estudo de caso se caracteriza como exploratório quando não se tem informação sobre o objeto de interesse; descritivo quando pretende-se dizer como é o caso em questão, e explicativo ou analítico quando se pretende desenvolver uma nova teoria ou confrontá-la com a já existente.

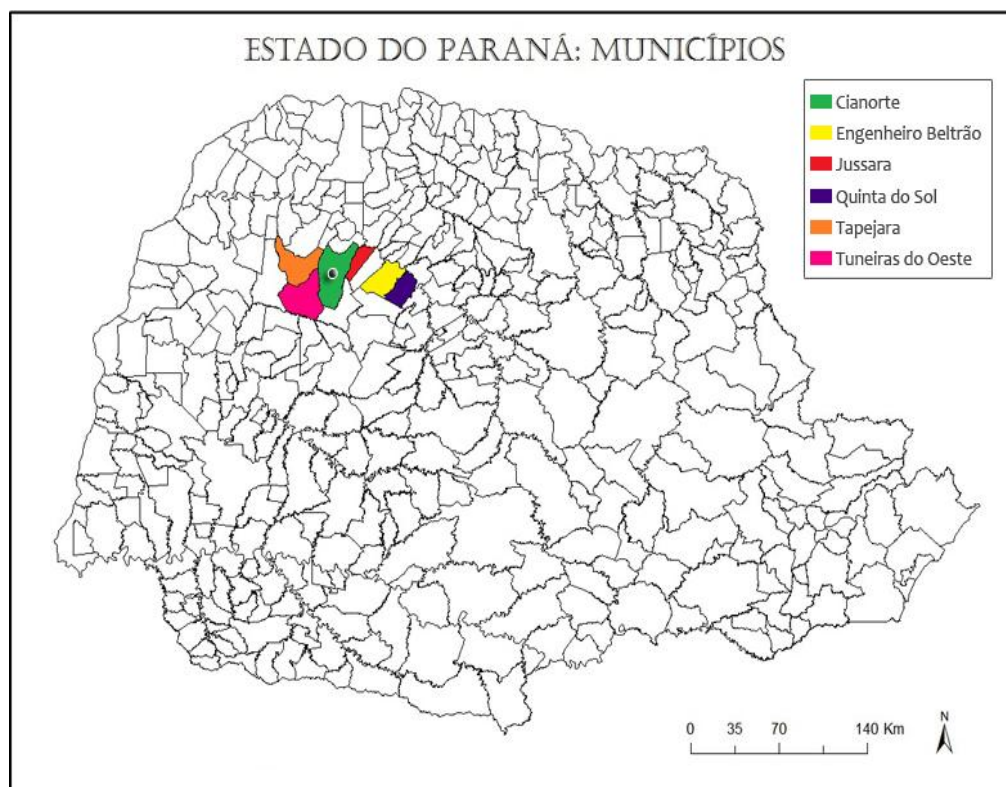
Yin (2005) e Martins (2008) são incisivos ao salientarem que o estudo de caso deve ser orientado por um protocolo para que, de fato, seja assegurado o rigor científico. Para estes autores, o protocolo consiste em uma organização sistemática de todas as etapas que o pesquisador deve percorrer para a realização da pesquisa, que vai desde a permissão inicial para a sua aplicação, passando pela coleta dos dados, análise dos resultados e apresentação dos relatórios de pesquisa.

Frente a essa compreensão, a opção por trabalharmos com estudo de caso, na vertente exploratória, se deu mediante entendimento de que essa metodologia nos permite perseguir um caminho interpretativo de modo a verificar os limites e as possibilidades de inserção e ascensão profissional dos egressos do CNS da UEM na perspectiva dos pesquisados.

Considerando a importância de averiguar, por meio de pesquisa de campo, os retornos da formação de professores em nível superior para a inserção e/ou ascensão profissional, fizemos um recorte no CNS da UEM. O grupo investigado

neste estudo foi composto por 42 (quarenta e dois) sujeitos, egressos do CNS, turma 2006, do Polo Regional de Cianorte, PR. Esse polo era constituído de seis municípios, a saber: Cianorte, Engenheiro Beltrão, Jussara, Quinta do Sol, Tapejara e Tuneiras do Oeste (Mapa 1).

Mapa 1 – Municípios que compõem o Polo Regional de Cianorte



Fonte: Organizado pela autora.

A escolha em trabalhar com o Polo Regional de Cianorte se deu pelo fato de a pesquisadora ter atuado como tutora presencial durante todo o período de vigência do CNS, e por considerar importante conhecer mais sistematicamente os possíveis retornos profissionais que esse curso possibilitou para seus ex-alunos.

Assim sendo, nesta pesquisa optamos por trabalhar com o instrumento de coleta de dados denominado questionário, por se tratar de um estudo com alunos egressos e considerando que a população desse curso se encontrava dispersa geograficamente.

De acordo com Martins (2008), o questionário caracteriza-se como uma importante ferramenta de coleta de dados. É constituído por uma lista ordenada de questionamentos acerca de determinada temática, encaminhados aos seus

informantes e devem ser respondidos por escrito e, geralmente, sem a presença do pesquisador. Em tempos anteriores, costumava-se utilizar as agências dos Correios, mas, atualmente, a internet apresenta grande viabilidade para o envio desse instrumento de pesquisa.

A partir da decisão em trabalharmos com a pesquisa de campo na perspectiva de estudo de caso, o primeiro passo foi estabelecermos um protocolo para a realização de cada etapa. Assim, encaminhamos um projeto solicitando autorização ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) para a realização desta pesquisa, o qual, após o processo de tramitação e solicitação de ajustes, expediu um parecer favorável ao protocolo de pesquisa apresentado (Anexo 5).

Por se tratar de uma pesquisa realizada em seis municípios, optamos por enviar os questionários por e-mail. O endereço eletrônico dos egressos do CNS da UEM foi disponibilizado à pesquisadora pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UEM, por se tratar de um curso não mais ofertado pela instituição.

Seguindo a orientação de Martins (2008) acerca do trabalho com o instrumento questionário, após ser redigido e reformulado várias vezes, este foi submetido ao pré-teste com três pessoas que realizaram o CNS da UEM. Conforme este autor, tal procedimento possibilita a verificação de possíveis falhas no instrumento de coleta de dados, a fim de que seja aprimorado, aumentando sua confiabilidade e validade. Cumpre salientar que os questionários aplicados no pré-teste foram desconsiderados na análise e síntese dos dados.

Em se tratando da forma de aplicação dos questionários, faz-se necessário esclarecer que, dentre os e-mails coletados, referentes aos alunos egressos do CNS do Polo Regional de Cianorte, totalizando 158 (cento e cinquenta e oito) e-mails, em média 50% eram endereços eletrônicos institucionais e estes já se encontravam desativados. Assim, a pesquisa foi aplicada a partir do envio do questionário aos e-mails pessoais dos demais ex-alunos e mediante a opção destes de responder ou não ao questionário.

Para assegurar que um número considerável dos questionários enviados por e-mail aos egressos do CNS da UEM fosse preenchido, foi necessária a realização de contatos pessoais, por telefone, com os tutores desses ex-alunos em cada município do Polo de Cianorte.

Juntamente com o questionário (Anexo 6), encaminhamos aos ex-alunos do CNS o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O teor desse documento consiste em explicar a finalidade da pesquisa que se deseja realizar, seus benefícios, além de convidar o possível sujeito a participar de forma voluntária de tal pesquisa, podendo este recusar-se a participar sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa (Anexo 7).

Assim, esta pesquisa foi realizada entre os dias 16 e 26 de outubro de 2013. Dos quase 80 e-mails enviados aos alunos egressos do CNS, recebemos o retorno de 42 pessoas. Não havendo condições de saber o porquê dos demais sujeitos não atenderem à solicitação de participarem da pesquisa, ficamos com a hipótese de que estes exerceram seu direito de não se pronunciar.

Encerrada a fase de coleta de dados, com a devolução de 42 (quarenta e dois) questionários por e-mail, devidamente preenchidos, o passo seguinte foi a tabulação das questões fechadas para, na sequência, analisar e interpretar esses dados, assim como os da questão aberta.

4.3. Análise dos Resultados da Pesquisa

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para o entendimento da inserção e ascensão dos profissionais no campo da educação em uma perspectiva que busca ultrapassar a relação formação superior e emprego, no sentido de vínculo contratual, mas que está relacionada com a preparação para o exercício da profissão docente. Para tanto, temos como questões norteadoras desta pesquisa:

- ✓ Por que escolheram ingressar no ano de 2006 no CNS da UEM?
- ✓ Qual a situação profissional dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, atualmente?
- ✓ Ocorreram melhorias na vida profissional dos egressos do CNS da UEM? Quais melhorias?

Dividimos a apresentação do resultado da pesquisa em quatro eixos, levando em conta a estrutura do questionário aplicado aos egressos do CNS da

UEM, e buscamos conhecer: (1) Perfil do Acadêmico; (2) Inserção no Mercado de Trabalho; (3) Ascensão Profissional; (4) Indicadores de Aceitação da Modalidade a Distância.

4.3.1. Perfil do Acadêmico

Em se tratando do perfil acadêmico, aplicamos sete questões aos alunos egressos do CNS. Essas questões versavam sobre a identificação nominal, gênero, estado civil, faixa etária, curso realizado anteriormente à graduação, tipo de instituição em que cursou o Ensino Médio, se haviam cursado outra graduação e as razões pelas quais ingressaram no CNS da UEM.

A primeira questão trata da identificação nominal dos pesquisados, a qual manteremos no anonimato. Esse questionamento se deu em função da necessidade de a pesquisadora conhecer os nomes dos pesquisados a fim facilitar o contato com essas pessoas, caso fosse necessário esclarecer algum dado.

A segunda questão formulada refere-se ao gênero dos pesquisados. Verificamos que 95,24% dos entrevistados são do gênero feminino e 4,76% do gênero masculino. Nesse sentido, os dados demonstram a predominância do gênero feminino (Gráfico 1).

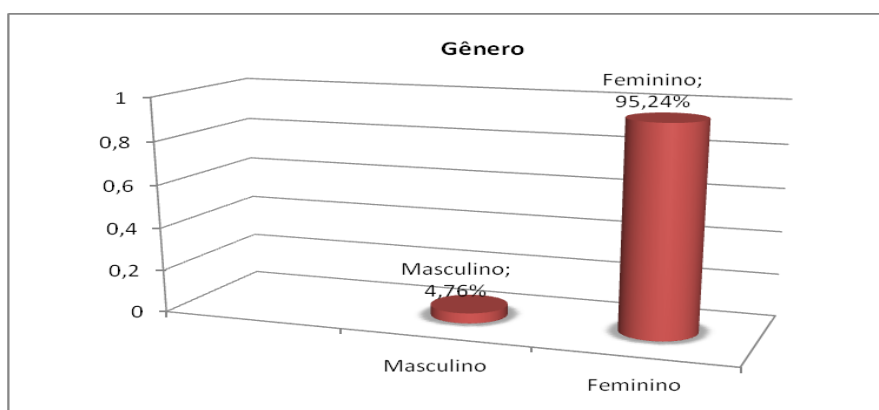


Gráfico 1 – Gênero dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

A terceira questão abordada foi quanto ao estado civil dos pesquisados. Constatamos que 67% dos pesquisados se declararam casados, 19% solteiros e 14% não esclareceram o estado civil (Gráfico 2).

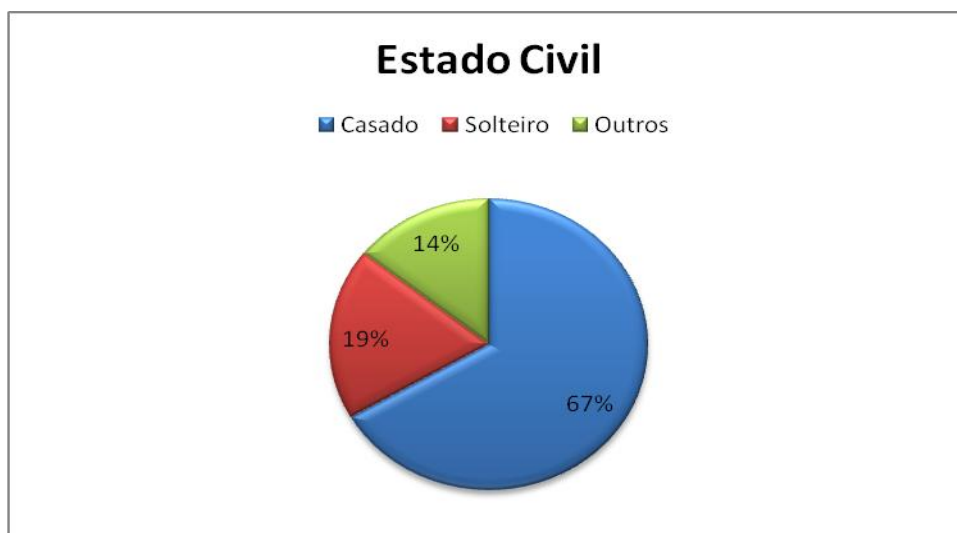


Gráfico 2 – Estado Civil dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

A quarta questão versou sobre a faixa etária. Verificamos que 19,05% dos pesquisados encontram-se entre 20 e 30 anos de idade, 45,24% estão entre 30 e 40 anos de idade, 33,33% entre 40 e 50 anos e 2,38% possuem mais de 50 anos (Gráfico 3).

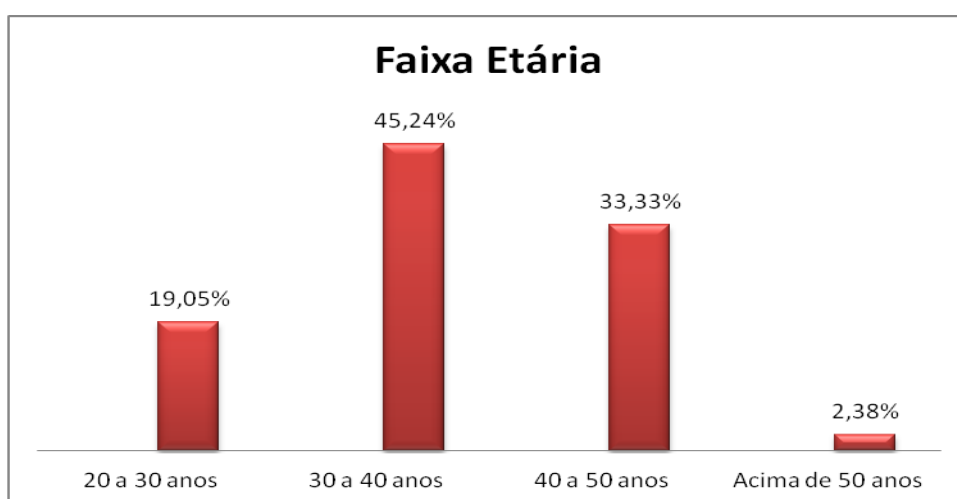


Gráfico 3 – Faixa Etária dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, Polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

A quinta questão versou sobre o curso de nível médio que os pesquisados realizaram anteriormente à graduação. Os resultados demonstram que 64,28% cursaram a Educação Geral e 35,72% a Educação Profissional (Gráfico 4).

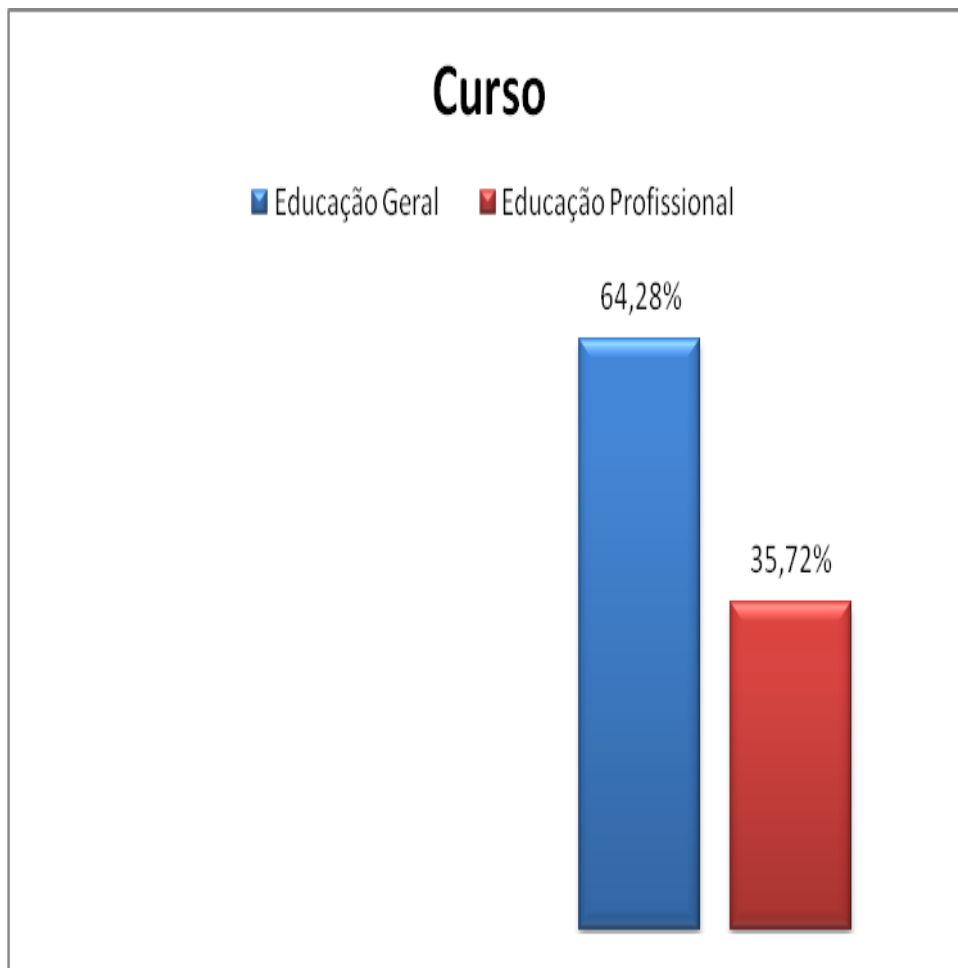


Gráfico 4 – Curso Anterior a Graduação dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Com relação à discussão da escolarização em nível médio, nas legislações educacionais brasileiras esta aparece com nomenclaturas distintas, ora intitulada Educação Geral, Propedêutico, Ensino Profissional, Ensino Médio e Educação Profissional. No entender de Kuenzer (2007), a dualidade existente entre o Ensino Geral e Profissionalizante tem raízes na forma de organização de nossa sociedade, de maneira que a superação dessa dualidade somente poderá ocorrer com a reestruturação estrutural dessa sociedade.

O sexto questionamento teve por objetivo conhecermos a natureza da instituição que os egressos estudaram antes da graduação, se era pública ou

particular. Constatamos que 100% dos pesquisados estudaram em instituição pública e nenhum em instituição particular (Gráfico 5).

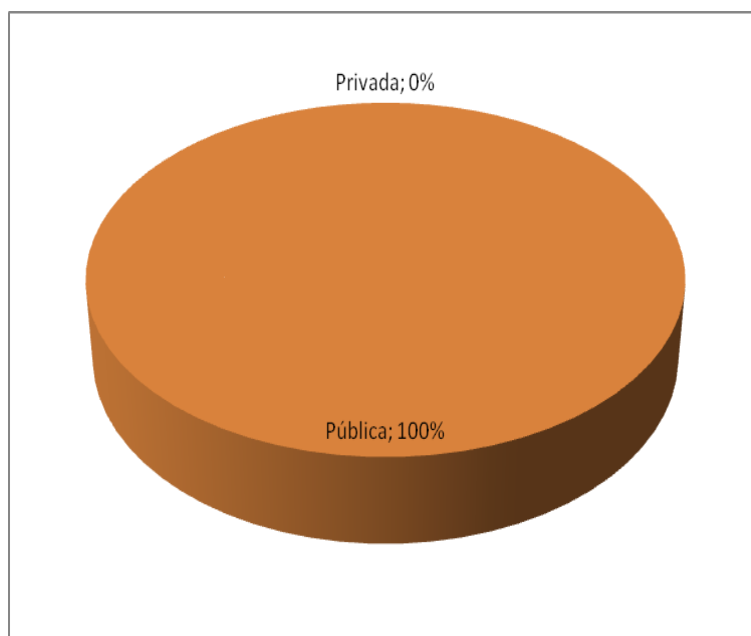


Gráfico 5 – Natureza da Instituição de Estudo dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

No sétimo questionamento, procuramos verificar se os egressos do CNS possuíam alguma graduação anterior à realização desse curso. Verificamos que 19,05% haviam cursado outra graduação e que para 80,95% o CNS foi o primeiro curso de graduação realizado (Gráfico 6).

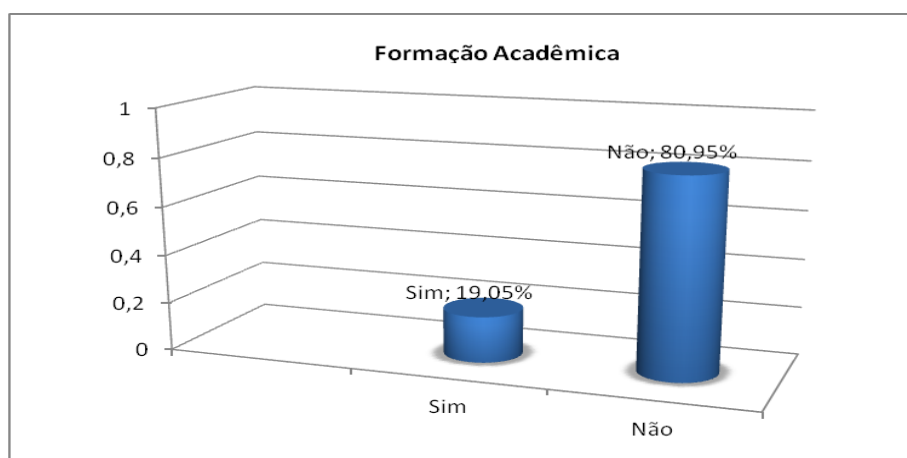


Gráfico 6 – Formação Acadêmica dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Por fim, no último questionamento desse eixo indagamos sobre as principais razões dos pesquisados terem optado por ingressar no CNS da UEM. A referida questão era composta por seis alternativas, das quais havia possibilidade de se assinalar até três alternativas. Propusemos as seguintes alternativas:

- ✓ Por ser um curso que permitia aquisição de conhecimentos em sua área de interesse.
- ✓ Por ser um curso com boas possibilidades profissionais.
- ✓ Por trabalhar ou já ter trabalhado em áreas afins.
- ✓ Para obter um diploma de nível superior.
- ✓ Por ser a única opção.
- ✓ Para realizar o “sonho” de cursar o ensino superior.
- ✓ Outras opções? Quais?

Verificamos que 80,95%, ou seja, a maioria dos pesquisados apontaram como principal razão da opção de ingressarem no CNS da UEM a possibilidade de aquisição de conhecimentos na área da educação. É importante destacar que a razão indicada pela maioria dos sujeitos inquiridos não tem a ver estritamente com as saídas profissionais, mas sim com o desenvolvimento intelectual.

Com um percentual de 57,15%, a segunda razão apontada pelos pesquisados para a escolha do CNS foi por se tratar de um curso que oferece boas oportunidades profissionais. Na sequência, 50% dos pesquisados revelaram que escolheram esse curso devido à possibilidade de realização do sonho de cursar o Ensino Superior.

Observamos ainda que 38,10% dos pesquisados optaram ingressar no CNS pelo motivo de já trabalharem ou terem trabalhado na área da educação ou em áreas afins. Somente 14,28% optaram pelo referido curso para obter o diploma de nível superior e nenhum entrevistado citou outra razão para a escolha desse curso, conforme apresentamos no Gráfico 7.

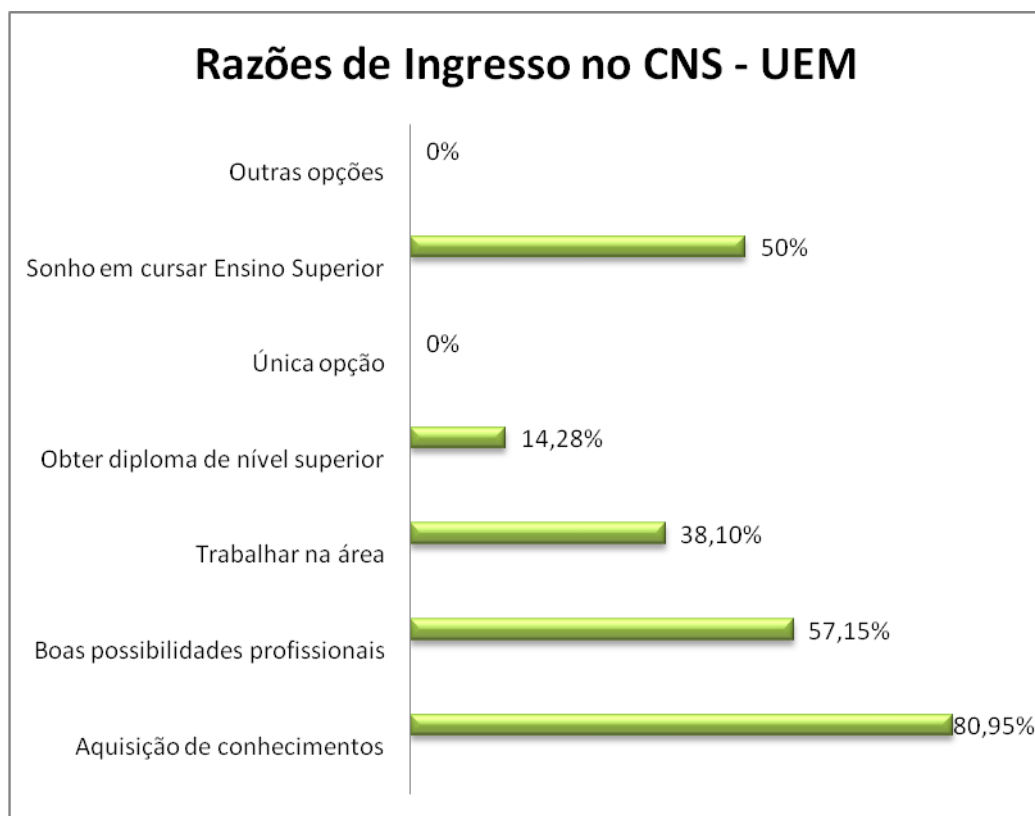


Gráfico 7 – Razões de Ingresso no CNS dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Em síntese, a análise das razões apontadas pelos pesquisados para a decisão de cursarem o CNS da UEM nos trazem dados muito interessantes. O primeiro diz respeito ao fato deles terem indicado como principal motivo de ingresso nesse curso a possibilidade de obter conhecimentos na área da educação. Dessa forma, embora tal escolha não tenha relação direta com a saída profissional, encontra-se correlacionada, pois como aventam Alarcão (1998) e Scheibe (2013), formação, desenvolvimento e valorização profissional não devem ser analisados separadamente.

Outra questão relevante que apareceu nas respostas dos pesquisados se refere à constatação de que metade dos inquiridos apontaram como razão da escolha desse curso o fato dele oferecer boas oportunidades profissionais. Embora estudiosos como Scheibe (2013) indiquem uma defasagem de formação e na valorização do trabalho docente, decorrente de políticas educacionais incipientes, contrariando essa visão os egressos do CNS da UEM afirmam que a área da educação oferece boas oportunidades profissionais.

Destacamos ainda que, de acordo com o conjunto dos entrevistados, apenas 14,28% declararam que escolheram realizar o CNS para obter um diploma de nível superior, embora somente 19,05% tivessem realizado outra graduação anteriormente.

4.3.2. Inserção no Mercado de Trabalho

Na segunda parte da pesquisa objetivamos conhecer a situação profissional dos pesquisados anteriormente à realização do CNS da UEM. Para esse intento, fizemos os seguintes questionamentos:

- ✓ Trabalhava com a educação quando ingressou no Curso Normal Superior?
- ✓ Em caso afirmativo, indique a atividade que desempenhava.
- ✓ Em caso afirmativo, indique qual era o vínculo empregatício.

Essa parte foi composta por três questões que se correlacionavam. A primeira versava sobre a atividade profissional desempenhada pelos pesquisados anteriormente à realização do CNS e visava verificar se eles trabalhavam com educação quando ingressaram nesse curso. A segunda questão buscava conhecer a atividade desenvolvida pelos entrevistados na área educacional e a terceira questão buscou conhecer o vínculo empregatício desses sujeitos.

O conjunto das questões dessa segunda parte da pesquisa trouxe dados importantes para pensarmos na inserção profissional dos egressos do CNS, visto que o Projeto Pedagógico desse curso, apresentado no Capítulo 2, objetivava possibilitar uma formação para professores visando à melhoria da qualidade de ensino nas regiões Norte, Noroeste e Centro-Oeste do Estado do Paraná.

A observação dos dados colhidos nesta pesquisa demonstrou que 52,38% dos sujeitos pesquisados iniciaram o trabalho com educação antes de ingressarem nesse curso e 47,62% informaram que não trabalhavam nessa área, como indica o Gráfico 8.

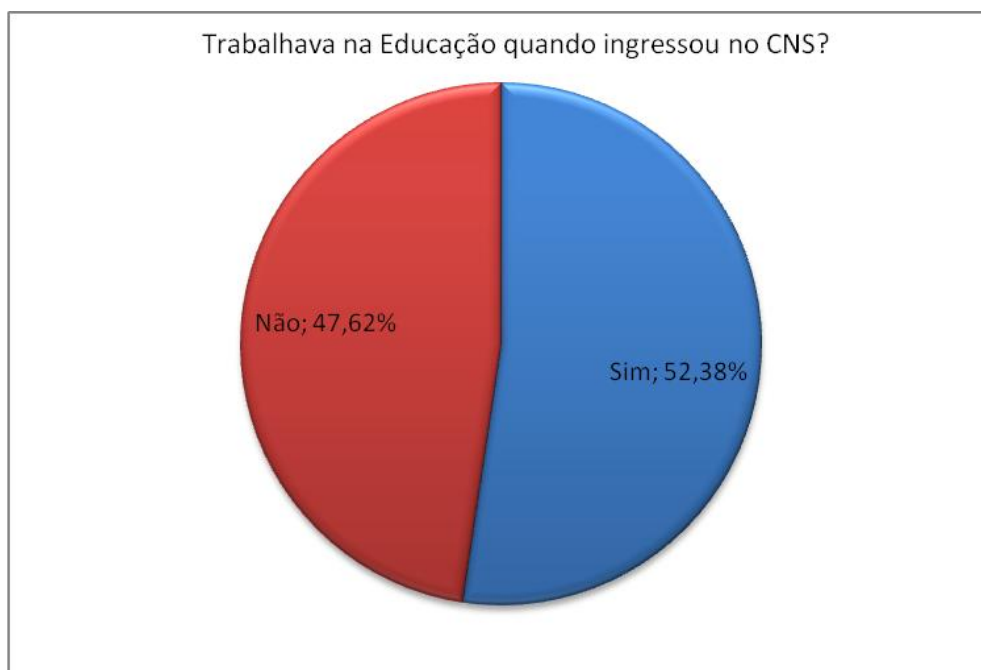


Gráfico 8 – Trabalho na Educação Antes de Iniciar o CNS da UEM –
Turma 2006 - Polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

A segunda questão procurou conhecer as atividades que os pesquisados que atuavam na educação realizavam antes de cursarem o CNS. Nesse questionamento, 63,63% responderam professor, 18,18% se intitularam professor auxiliar, 13,64% educador infantil e 4,55% professor de língua portuguesa, conforme indicamos no Gráfico 9.

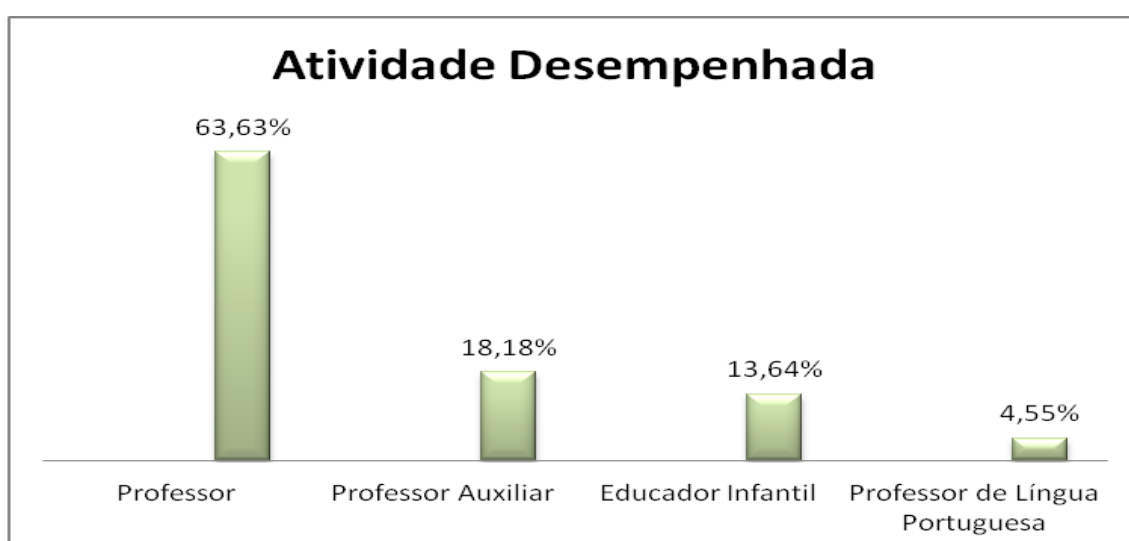


Gráfico 9 – Atividades desempenhadas na educação antes de cursar o CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

A terceira e última questão dessa segunda parte da pesquisa versou sobre o vínculo empregatício dos pesquisados anteriormente à realização do CNS da UEM. Observamos que 59,09% desse grupo já eram concursados quando iniciaram esse curso, 22,73% denominaram-se estagiários e 18,18% indicaram outros vínculos (Gráfico 10).

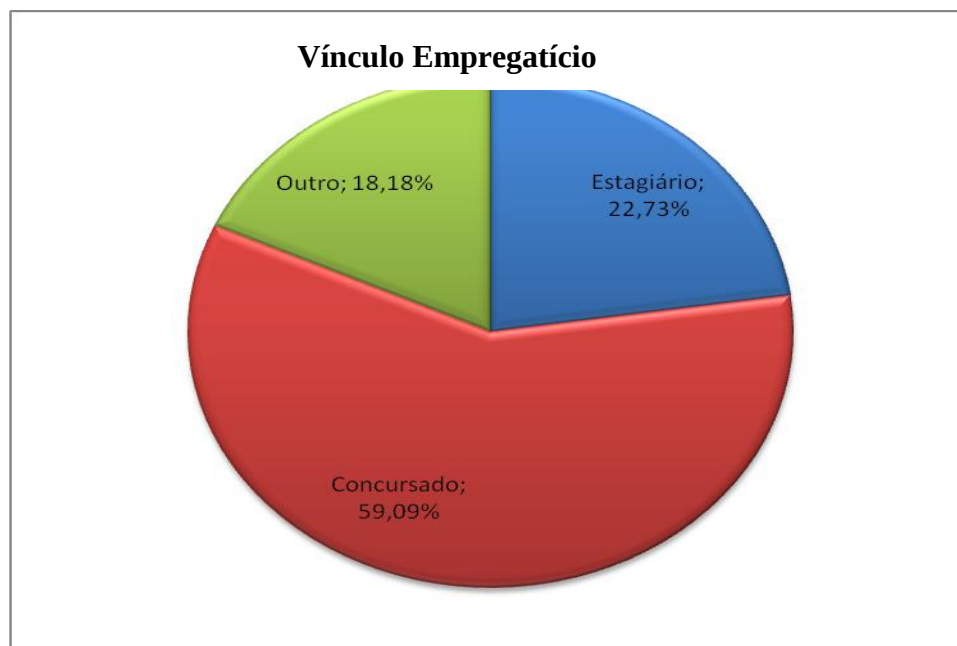


Gráfico 10 – Vínculo empregatício anterior ao CNS da UEM da turma 2006, polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Em linhas gerais, os dados levantados na pesquisa nos levaram à constatação que, no caso desse grupo, a maioria já trabalhava com educação quando ingressaram no CNS da UEM. Esse dado, aliado às informações colhidas sobre as principais razões que levaram esses sujeitos a ingressarem no CNS, nos permite inferir que tanto os que já trabalhavam na educação quanto os que ainda não trabalhavam buscaram esse curso como meio de obter conhecimentos em sua área de interesse.

Ao observarmos as respostas dos pesquisados que trabalhavam na área educacional ao iniciarem o referido curso, totalizando 22 sujeitos, constatamos que um pouco mais da metade, 14 pessoas, responderam professor, 4 professor auxiliar, 3 educador infantil e 1 professor de língua portuguesa. Desse total, 13

peessoas afirmaram ser concursados, 5 denominaram-se estagiários e 4 pessoas atestaram possuir outro vínculo empregatício.

Diante do exposto, mesmo os pesquisados não tendo apontado como a principal razão da realização desse curso a obtenção de diploma de nível superior para a regularização da formação estabelecida pelo MEC com a instituição da Década da Educação⁵¹, podemos afirmar que dentre os que já atuavam na educação existia uma demanda dos que necessitavam regularizar sua formação.

4.3.3. Ascensão Profissional

Na terceira parte da pesquisa, buscamos levantar dados que indicassem os limites e as possibilidades de ascensão profissional dos egressos do CNS da UEM. Para tanto, elaboramos oito questionamentos aos pesquisados, dos quais sete foram questões fechadas e uma questão aberta.

O primeiro questionamento visava conhecer a situação profissional de cada um dos sujeitos pesquisados após a conclusão do CNS. Após ter concluído o CNS:

- ✓ iniciou o trabalho na educação;
- ✓ continuou trabalhando na educação;
- ✓ não está trabalhando na educação.

As respostas mostravam que 52,38% dos pesquisados já trabalhavam na educação ao iniciarem o CNS, que 45,24% passaram a trabalhar após a conclusão desse curso e que apenas 2,38% não trabalham nessa área, como podemos observar no Gráfico 11.

Destacamos o fato de que quando os pesquisados iniciaram o CNS, 52,38% trabalhavam na educação, e após a conclusão desse curso, mais 45,24% passaram a trabalhar, totalizando 97,62% pessoas atuando na área educacional. Esse

⁵¹ Conforme podemos observar no Artigo 87, parágrafo 4, da LDBEN/9.394/96: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996b).

resultado demonstra, em princípio, que o curso contribuiu para a inclusão profissional.

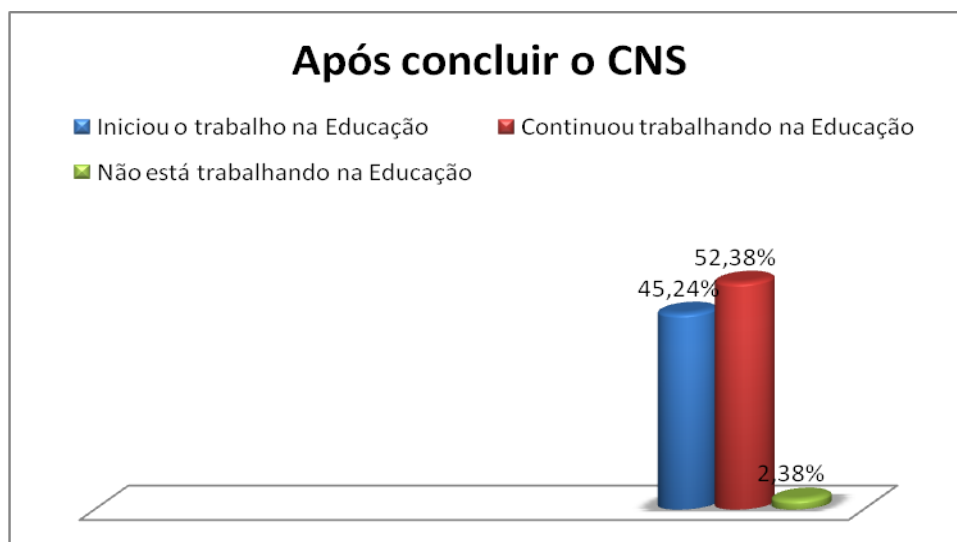


Gráfico 11 – Trabalho com educação após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Para confirmar o questionamento anterior, indagamos aos pesquisados a profissão que exercem atualmente. Encontramos os percentuais: 57,14% denominaram-se professor; 30,95% educador infantil; 9,53% pedagogo e 2,38% diretor (Gráfico 12).

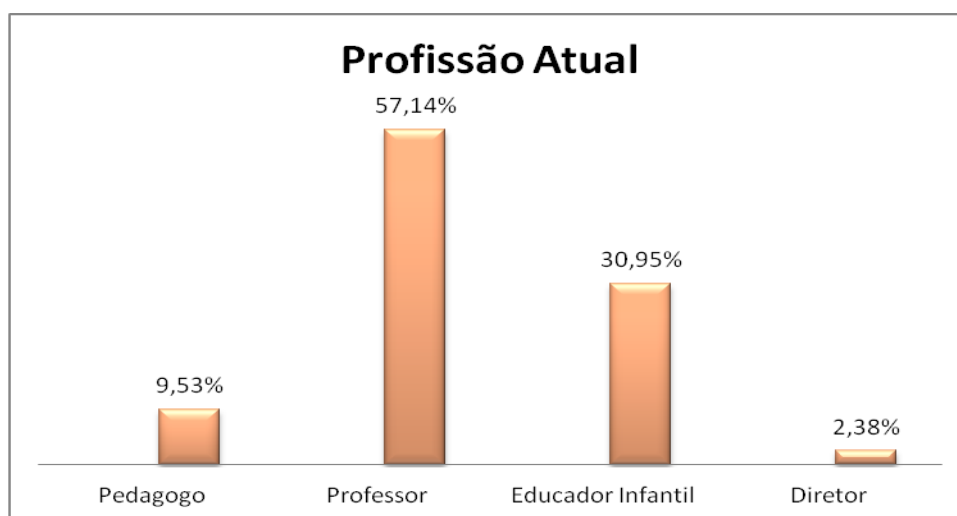


Gráfico 12 – Profissão após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Com relação ao vínculo empregatício atual dos sujeitos pesquisados, verificamos que 90,24% trabalham na rede municipal de ensino, 4,88% atuam na rede estadual e 4,88% na rede privada, conforme indicamos no Gráfico 13.

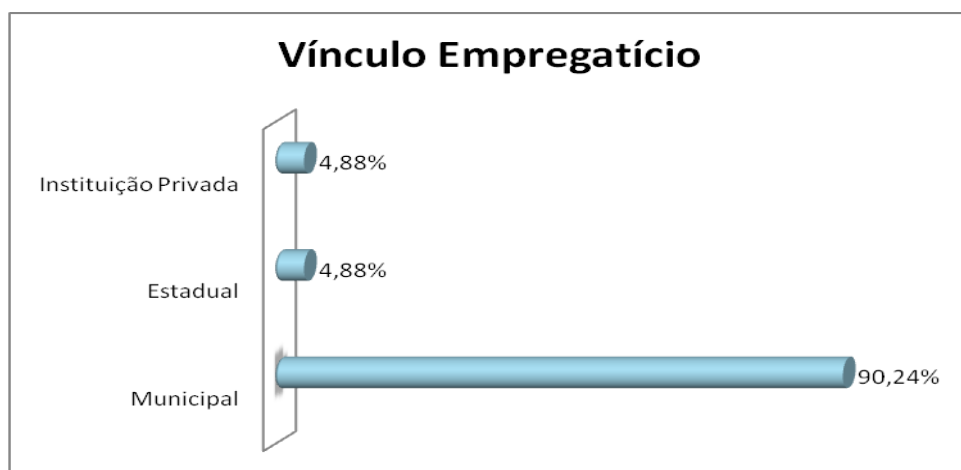


Gráfico 13 – Vínculo empregatício após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

No que se refere à atividade desempenhada pelos pesquisados na escola, 58,54% responderam que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 70% na Educação Infantil, 7,32% desempenham atividades de pedagogo na escola e 2,44% indicaram outra atividade, conforme o Gráfico 14.

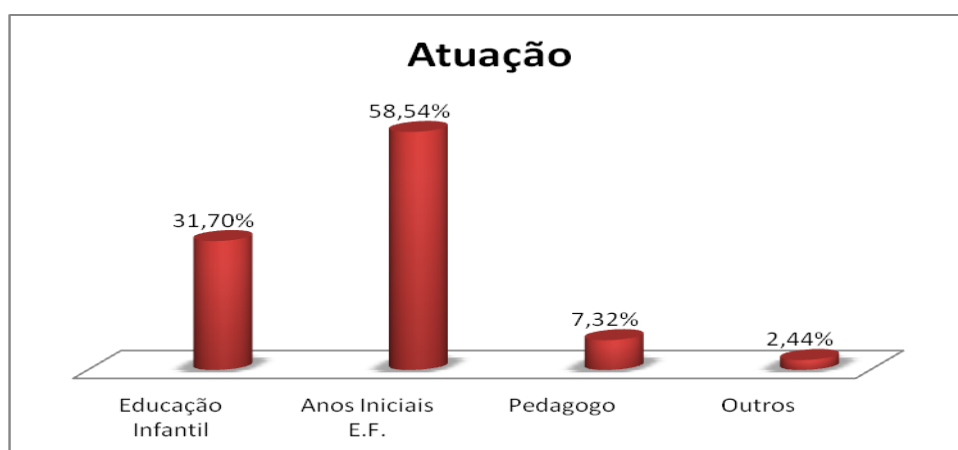


Gráfico 14 – Atuação após a conclusão do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Na outra questão, buscamos analisar a forma de ingresso dos pesquisados no trabalho que estão desenvolvendo na educação. Constatamos que 73,17%

ingressaram na atividade desempenhada por intermédio de concurso público, 14,63% indicaram outras formas de ingresso não especificadas e 12,20% responderam que ingressaram na educação por meio de teste seletivo, como indicamos no Gráfico 15.

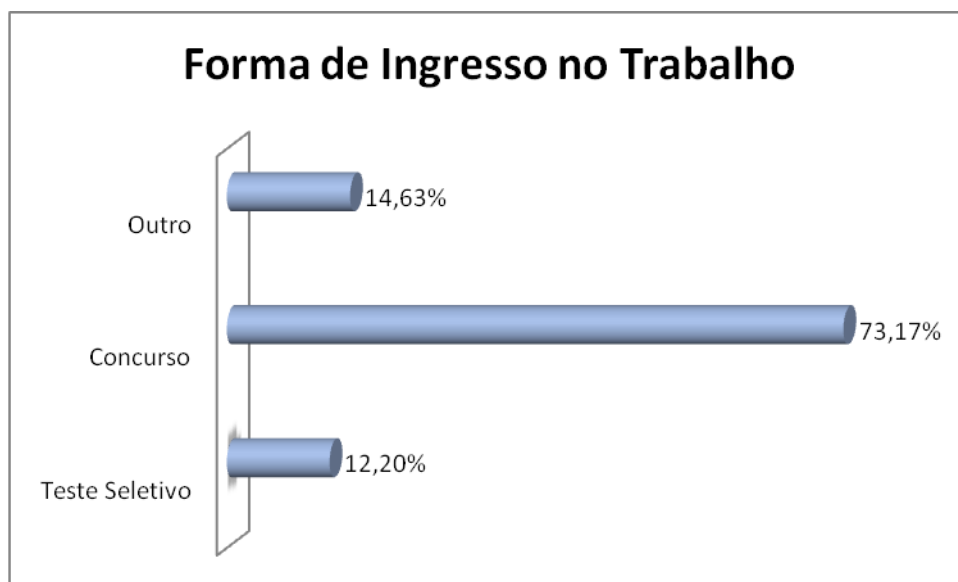


Gráfico 15 – Formas de Ingresso na educação dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte
Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Ao compararmos os dados de antes e depois da realização do CNS da UEM pelos pesquisados, grupo composto por 42 pessoas, constatamos que, antes de realizarem esse curso, 52,32% (22 pessoas) trabalhavam na educação, e destes, 59,09% eram concursados (13 pessoas), e após terem concluído o referido curso, 97,62% (41 pessoas) afirmaram trabalhar nessa área; destes 73,17% relataram (30 pessoas) ser concursados. Diante do exposto, fica nítido que um número significativo de sujeitos passou em concurso público após a conclusão de tal curso.

Para além dessa constatação, evidenciamos também que os que não indicaram o concurso público como forma de ingresso na educação apontaram o teste seletivo e outras formas de seleção, as quais são utilizadas para ingressar em projetos e até mesmo na rede privada, conforme dois pesquisados indicaram.

Nessa parte da pesquisa, também procuramos saber se os pesquisados haviam participado de processo de seleção para tutores de EaD, e os 42 (quarenta e dois) pesquisados responderam que não participaram. Ao serem indagados sobre a participação em processo de seleção de pós-graduação *stricto sensu*, os

pesquisados responderam que não haviam participado; no entanto, 13 (treze) sujeitos indicaram que haviam realizado curso em nível de especialização *lato sensu*.

A última questão com relação à ascensão profissional visava verificar as melhorias ocorridas na vida profissional após terem concluído o CNS da UEM. Para tanto, fizemos uma questão aberta na qual descrevemos as principais melhorias apontadas pelos pesquisados, iniciando pelas mais elencadas:

- ✓ Passar em concurso público;
- ✓ Adquirir mais conhecimentos;
- ✓ Tornar-se melhor profissional;
- ✓ Aumento nos ganhos financeiros;
- ✓ Novas oportunidades de trabalho;
- ✓ Ingressar no curso de especialização *lato sensu*;
- ✓ Assumir vaga de pedagogo(a);
- ✓ Assumir a direção da escola;
- ✓ Prestar serviço em instituição privada;
- ✓ Possibilidade de prestar concurso do Estado para pedagogo(a);
- ✓ Aumento da autoestima.

A análise dos dados colhidos com os egressos do CNS da UEM sugere a existência de uma estreita relação entre formação inicial, inserção e ascensão profissional. Os pesquisados indicaram em suas respostas uma concepção de inserção e ascensão profissional ligada aos aspectos de realização pessoal mediada pela capacidade de desempenho da profissão.

Em nosso estudo, verificamos que se por um lado os documentos oficiais que tratam da formação de professores visam adequar a formação desses profissionais às necessidades de nossa sociedade, por outro lado, os egressos centraram-se para além da capacidade de desempenho da profissão, na possibilidade de realização profissional e pessoal.

Mediante as respostas dos sujeitos pesquisados, podemos presumir que o CNS lhes proporcionou uma ampliação de possibilidades de atividades profissionais

na área da educação. Tal fato fica nítido ao se declararem exercendo a atividade de pedagogo e de diretor. Além disso, os locais de trabalho foram ampliados.

No âmbito geral, observamos que para além da determinação legal de que todos os professores deveriam regularizar sua situação de formação até o final da Década da Educação e com base nas respostas do grupo pesquisado, o CNS da UEM propiciou várias melhorias para a vida profissional de seus egressos.

4.3.4. Indicadores de Aceitação da Modalidade a Distância

A última questão da pesquisa versou sobre os indicadores de aceitação da modalidade a distância. Esse questionamento foi abordado em função das experiências legalizadas nessa modalidade de ensino no tocante à formação de professores serem muito próximas do nosso tempo.

Assim, procuramos conhecer o nível de aceitação da modalidade a distância por parte dos chefes imediatos dos pesquisados. Para essa questão, formulamos três possíveis respostas: (1) Não há qualquer questionamento sobre a formação nessa modalidade de ensino; (2) Há preconceito velado com relação à modalidade a distância; (3) Há preconceito explícito com relação a modalidade a distância.

As respostas a esse questionamento mostraram um resultado positivo com relação à aceitação da EaD. Para 90,47% dos pesquisados, não há qualquer questionamento com relação à formação nessa modalidade de ensino; 7,15% responderam que há preconceito velado; e 2,38% indicaram que há preconceito explícito no tocante à modalidade a distância (Gráfico 16).

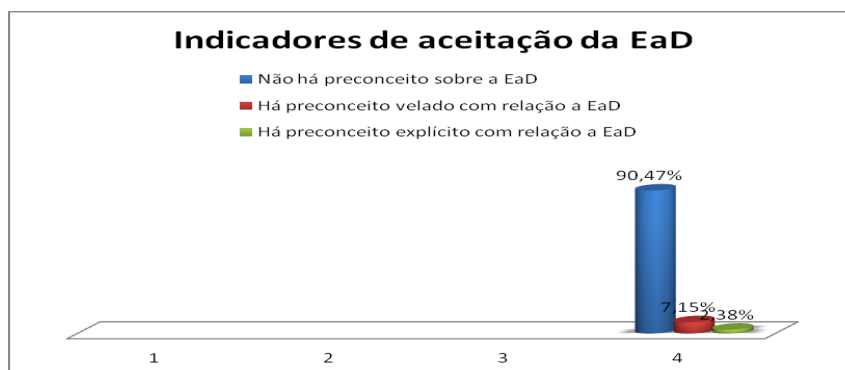


Gráfico 16 – Indicadores de aceitação da EaD dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, polo de Cianorte

Fonte: Questionário aplicado pela autora.

Diante das várias experiências desenvolvidas em EaD, elencadas no primeiro e segundo capítulos deste trabalho e dos resultados dos indicadores de aceitação da modalidade a distância confirmados pelos egressos do CNS, podemos inferir que essa modalidade de ensino vem ganhando maior espaço e confiabilidade em nosso país.

Para finalizarmos esta parte do estudo, na qual apresentamos a descrição e a análise dos dados coletados, faz-se necessário retomarmos as questões norteadoras desta pesquisa, que são:

- ✓ Por que escolheram ingressar no ano de 2006 no CNS da UEM?
- ✓ Qual a situação profissional dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, atualmente?
- ✓ Ocorreram melhorias na vida profissional dos egressos do CNS da UEM? Quais melhorias?

Para o grupo de egressos do CNS em estudo, a escolha do curso de licenciatura concluído se deu principalmente por se tratar de um curso que permitia aquisição de conhecimentos em sua área de interesse e por se tratar de um curso que oferece boas possibilidades profissionais.

Observamos que a visão dos pesquisados com relação à necessidade de formação para atuação no magistério está em consonância com o posicionamento de Alarcão (1998), que salienta a importância da formação para o desenvolvimento profissional com vistas à profissionalização e à valorização da docência.

Para além das determinações legais que surgiram a partir da década de 1990, fruto de uma política estabelecida com base nas Conferências mundiais de Jhothien (1990) e Nova Delhi (1993), e conforme pontua Shiroma (2004) no que tange à formação de professores, é possível afirmar, com base nos estudos de Tanuri (2000), que a preocupação com essa formação não é recente. Com o Decreto que criou a escola das primeiras letras pelo Método de Lancaster, em 1823, foi preciso pensar na formação dos professores que trabalhariam com tal método.

Em vários outros momentos da história do Brasil, as ações políticas viabilizaram diferentes locais e cursos destinados à formação de professores. Como exemplo, a partir de 1835 houve a criação das escolas normais, que ofereciam o

Curso Normal em diversos Estados brasileiros. O advento da República, segundo Souza (1998), possibilitou a valorização do professor e o início da profissionalização docente.

Na mesma direção, discussões que antecederam à década de 1930, que culminaram com o Movimento da Escola Nova, serviram de suporte para a formulação do Manifesto dos Pioneiros (1932), o qual previa uma nova concepção de ensinar e de aprender, bem como indicava a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores.

No final da década de 1930, segundo Tanuri (2000), foi criado o curso de Pedagogia e a formação de professores passou a ser realizada pelas escolas normais, em nível médio, bem como pelas faculdades, em nível superior. Com a Lei nº 5.692/71, em lugar das escolas normais e do Curso Normal foi instituído o Magistério, em nível de 2º grau, como um curso profissionalizante.

A Lei nº 9.394/96 possibilitou que a formação de professores ocorresse também em Institutos Superiores de Educação, por meio do Curso Normal Superior. Entretanto, com a instituição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em 2006, o Curso Normal Superior foi obrigado a adequar-se à legislação, e portanto, deixou de ser oferecido.

Em se tratando da seleção de professores, podemos atestar que tal prática não é atual. A esse respeito, Tanuri (2000) sublinha que em 1827, ano da criação da Lei que instituiu as escolas das primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares, pode ser encontrada uma determinação específica para o Brasil, a de realizar exames para a seleção e contratação de mestres e mestras.

Atualmente em nosso país, o ingresso na carreira do magistério público deve se dar por intermédio de concurso público, como pode ser observado no Artigo 67 da LDBEN nº 9.394/96: “I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996).

Com relação à situação profissional dos egressos do CNS da UEM, os dados sintetizados nesta pesquisa, embora não sejam generalizáveis por se tratar de um estudo de caso, nos permitem verificar que no caso desse grupo ocorreu a inserção profissional de um número muito significativo de sujeitos. Isso se confirma ao observarmos que dos 42 (quarenta e dois) respondentes, 47,62% trabalhavam na

educação ao ingressarem no curso e após a conclusão desse curso, 97,62% indicaram que estão trabalhando nessa área.

No tocante à ascensão profissional dos pesquisados, observamos que antes da realização desse curso, dos 22 sujeitos que trabalhavam na educação, 13 pessoas afirmaram que iniciaram na educação por intermédio de concurso público, e após a conclusão desse curso, dos 41 sujeitos que trabalham na área da educação, 30 são concursados.

Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) concebem a profissionalização como um processo socializador de aquisição das características e capacidades da profissão que ultrapassa o âmbito da formação inicial e que envolve melhores condições de trabalho e remuneração; nesta pesquisa, verificamos também as melhorias ocorridas na vida profissional dos egressos do CNS.

Na mesma direção, Scheibe (2013) contribui com essa discussão ao afirmar que não é possível pensar a valorização docente indissociada da formação e das condições para o desenvolvimento do trabalho docente.

Assim, podemos afirmar que no grupo estudado parece existir um consenso de que o CNS da UEM possibilitou melhorias em sua vida profissional. Embora autores como Scheibe (2013) evidenciem a dificuldade de regulamentar o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério que atuam na Educação Básica, e ainda que os patamares de valorização desses sujeitos se encontram ainda incipientes, os pesquisados demonstraram em suas respostas um posicionamento positivo com relação aos retornos desse curso para a inserção e até mesmo sua ascensão profissional.

Diante de todas as melhorias ocorridas na vida profissional elencadas pelos egressos do CNS da UEM, que são: (1) Passar em concurso público; (2) Adquirir mais conhecimentos; (3) Tornar-se melhor profissional; (4) Aumento nos ganhos financeiros; (5) Novas oportunidades de trabalho; (6) Ingressar no curso de especialização, *Lato Sensu*; (7) Assumir vaga de pedagogo(a); (8) Assumir a direção da escola; (9) Prestar serviço em instituição privada; (10) Possibilidade de prestar concurso do Estado para pedagogo(a); e (11) Aumento da autoestima, podemos inferir que o curso em questão proporcionou bons resultados aos seus concluintes.

Nesse sentido, consideramos que tal estudo indica pistas de que, para além das melhorias na vida profissional dos egressos do CNS da UEM, esse curso

possibilitou melhorias na vida pessoal de seus concluintes ao propiciar a ampliação do campo de atuação na área educacional, com a possibilidade da abertura de novas oportunidades de trabalho mediante diferentes vínculos empregatícios e aumento da autoestima.

Ao encerrarmos essa discussão, queremos destacar que não é possível ainda estabelecer uma relação direta entre formação e inclusão no mercado de trabalho, visto que o diploma de Ensino Superior por si só não confere a oportunidade de trabalho; no entanto, em se tratando da educação, a formação torna-se condição *sine qua non* para o desenvolvimento de tal atividade em nossa sociedade.

5. CONCLUSÃO

Ao findar esse percurso investigativo, buscamos explicitar o caminho construído pelo processo da pesquisa, análise e reflexão desenvolvido acerca dos limites e possibilidades de inserção e ascensão profissional dos egressos do Curso Normal Superior (CNS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), turma 2006, Polo Regional de Cianorte, PR, com vistas a verificar os reflexos da profissionalização na vida desses sujeitos.

Tratar da formação de professores na modalidade a distância é, no mínimo, uma tarefa desafiadora, considerando que a legalização de tal prática encontra-se próxima de nossos dias. Atualmente, observamos discursos e práticas a favor da EaD, e ainda há aqueles contrários a essa modalidade de ensino para a formação

docente. No entanto, por se tratar de uma prática social, para além de ser exaltada ou refutada, necessita ser compreendida.

Em face da legalização da modalidade de educação a distância e da instituição da Década da Educação pela LDBEN nº 9.394/96, faz-se necessário conhecer os resultados das políticas públicas para a formação de professores, principalmente as que utilizam essa modalidade de ensino. Nesse sentido, com este estudo, pretendemos verificar em que medida a política de formação de professores implementada pelo MEC, por meio do Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1), especificamente o caso do CNS da UEM, trouxe retornos para a profissionalização docente, para a inclusão e até mesmo para a ascensão desses sujeitos na área da educação.

Para tanto, esta investigação se desenvolveu norteada pela abordagem qualitativa, por meio da estratégia estudo de caso, descrita por Yin (2005) e Martins (2008), que nos possibilitou coletar dados e conhecermos a atual situação profissional dos egressos do CNS da UEM, turma 2006, do Polo Regional de Cianorte, PR.

Com esta pesquisa, procuramos retomar a historicidade e a legalidade da formação de professores na modalidade EaD, a implantação dessa modalidade na UEM, conhecer o CNS ofertado por essa universidade e consultar os egressos sobre sua situação profissional atual mediante a aplicação do instrumento questionário.

Nesse sentido, é importante a retomada de alguns pontos expostos até aqui e que dão significação a esta pesquisa. Assim, no primeiro capítulo procuramos enfocar a história da educação a distância, a legislação e algumas práticas de formação de professores nessa modalidade de ensino desenvolvidas em nosso país.

Partimos do estudo do processo histórico da educação a distância no Brasil, no qual ficou evidenciado que as práticas desenvolvidas nessa modalidade não são atuais, são datadas a partir do início do século XX, com as experiências desenvolvidas por Edgard Roquette-Pinto e muitas outras, as quais serviram de base para o reconhecimento oficial da EaD, alcançado com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96.

Na sequência, apresentamos as bases legais para a EaD a partir da retomada da LDBEN nº 9.394/96 e dos Decretos nº 2.494/98 e nº 5.622/05. Com essa Lei,

mais especificamente com o Artigo de número 80, houve o reconhecimento da EaD enquanto modalidade de ensino, abrindo a possibilidade de serem ofertados cursos e programas em uma modalidade distinta do ensino presencial.

No entanto, um único artigo da LDBEN não foi suficiente para regulamentar uma modalidade de ensino, e procuramos mostrar a importância dos Decretos nº 2.494/1998 e nº 5.622/2005 para a concretização da regulamentação da EaD, tendo em vista sua atuação como balizadores ao disporem sobre as normas operativas para a implantação de cursos e programas a distância.

Retomamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 a fim de compreendermos sua proposta para o atendimento ao Ensino Superior e mais especificamente sobre a formação de professores na modalidade a distância. Adentrando no PNE, foi possível constatar que nesse documento a EaD é entendida como um instrumento relevante de formação e capacitação de professores, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para atuarem na Educação Básica e que portanto essa modalidade de ensino deveria ser incentivada.

Finalizamos o primeiro capítulo retomando experiências importantes desenvolvidas por algumas instituições como a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), por seu pioneirismo na oferta de cursos na modalidade EaD para a formação de professores. Nessa perspectiva, enfocamos o papel dos consórcios universitários na expansão do número de vagas no Ensino Superior, principalmente pelo incremento na oferta de cursos de licenciatura.

No segundo capítulo, tomamos por estudo o Curso Normal Superior (CNS), na modalidade a distância, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Procuramos retomar o processo histórico de implementação e execução de tal curso, assim como a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância para os egressos do CNS dessa instituição como portadores de diploma superior, com aproveitamento de estudos.

Amparados pela discussão apresentada no primeiro capítulo acerca da formação de professores na modalidade a distância, realizamos nessa parte uma retrospectiva histórica da implantação dessa modalidade na UEM, relatamos a implantação do curso de formação de professores que a UEM, em parceria com a

UFMT, e discutimos a constituição e a oferta do CNS, primeiro curso que ofertado pela UEM na modalidade a distância com projeto próprio.

Nesse enfoque, abordamos os principais aspectos do CNS: (1) Proposta Pedagógica; (2) Organização curricular; (3) Avaliação da aprendizagem; (4) Materiais didáticos utilizados; (5) Ações integradas para a sua oferta, com vistas ao entendimento de como foi implementado e desenvolvido. No terceiro capítulo, primeiramente discutimos a necessidade da formação docente para além da exigência legal, mas enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção da identidade. Assim, constatamos, com o auxílio de autores como Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) e Alarcão (1998), que é pelo processo de profissionalização que o sujeito adquire as características de uma dada profissão, que a atividade perde o caráter espontâneo e se torna profissão.

Nesse sentido, a formação pode ser considerada como um elemento fundamental para que ocorra a profissionalização; e em se tratando de formação de professores, a formação deve ser entendida de forma indissociada da profissionalização e da valorização da docência.

Buscamos também verificar historicamente a preocupação com a formação do professor para atuar na educação elementar. Evidenciamos que a temática formação de professores esteve presente na agenda governamental brasileira, no período imperial, a partir de 1823, mesmo que o formar significasse apenas instruir para a aplicação do Método de Lancaster.

Constatamos, com base nos estudos de Tanuri (2000), que no ano de 1835 foi implementada uma ação importante com relação à formação dos professores, a criação da primeira Escola Normal, na província do Rio de Janeiro. Observamos que essa experiência se repetiu por muitas províncias e embora essas instituições de ensino tenham sofrido vários problemas, dentre eles a falta de recursos, algumas resistiram no tempo até os idos de 1882, constituindo-se no principal locus de formação de professores por quase cinquenta anos.

No período republicano, verificamos que havia dois tipos de escolas para a formação de professores: a Escola Normal e a Escola Complementar, e a formação passou a ser requisito para o ingresso na carreira do magistério (SOUZA, 1998). Contudo, somente a partir da década de 1930, em meio ao Movimento da Escola Nova, ocorreu maior organização do Estado para a oferta de educação. Nesse

contexto nasceu o Curso de Pedagogia, com o objetivo de formar bacharéis para atuar nas atividades técnicas da educação e formar professores.

Com relação à legislação para a formação docente, conforme relatam no decorrer desta pesquisa, mereceu destaque a instituição da Lei Orgânica de 1946 ao propor currículo único para os cursos de formação de professores para todas as Unidades da Federação, além de regulamentar a duração desses cursos em ciclos de 3 ou de 4 anos.

Para Tanuri (2000), a promulgação da Lei nº 4.024/1961 não trouxe alterações para os cursos de formação docente. As mudanças significativas ocorreram com a Lei nº 5.692/1971, ao instituir a o Magistério, em nível médio, como curso profissionalizante para formar docentes. Essa Lei sofreu críticas por exigir somente a formação em nível médio como suficiente para o exercício da docência, imprimindo assim um caráter de terminalidade na formação do professor.

Adentrando na década de 1990, procuramos mostrar que outra política foi delineada para a formação de professores. Conforme registra Shiroma (2004), documentos nacionais como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a LDBEN nº 9.394/96 foram construídos em consonância com as decisões tomadas em conferências internacionais, a de Jomtien (1990) e Nova Delhi (1993), definindo que a formação docente deveria ocorrer em nível superior.

A proposição de expansão da Educação Básica, encontrada nos documentos Plano Decenal de Educação para Todos e na LDBEN nº 9.394/96, trouxe em seu bojo a necessidade de repensar a formação de professores. Em meio a esse contexto, a LDBEN nº 9.394/96 instituiu a Década da Educação, estabeleceu a ampliação do lócus da formação docente, definindo que esta pode ocorrer também nos Institutos Superiores de Educação, apresentou a possibilidade de os professores realizarem o curso Normal Superior e ainda propôs a valorização dos profissionais da educação mediante o estabelecimento de Planos de Cargos e Carreira. Assim, no ano de 2008 houve o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores da Educação Básica por meio da Lei 11.738 (BRASIL, 2008).

Diante do exposto até aqui, após o estudo dos aspectos históricos e legais da EaD, de experiências realizadas na formação de professores nessa modalidade, do conhecimento do CNS da UEM, da discussão da profissionalização docente, é

oportuno destacar que buscamos nesta pesquisa um olhar mais amplo sobre a formação de professores na modalidade EaD para a realização da pesquisa de campo.

Neste trabalho, procuramos trazer como contribuição os retornos de um curso de formação de professores na modalidade a distância por meio do estudo de caso. Para além da pesquisa na legislação e em documentos sobre o referido curso, aplicamos um questionário a 42 (quarenta e dois) egressos.

Os resultados desse questionário apontaram para o entendimento de que no caso dos egressos do CNS da UEM, ocorreu a inserção profissional, pois 97,62% dos pesquisados afirmaram trabalhar na área da educação atualmente. Evidenciamos ainda que 73,17% passaram em concurso público após o término desse curso.

Com relação à ascensão profissional, esta foi constatada por meio da análise das respostas dos egressos do CNS no tocante às melhorias ocorridas em sua vida profissional. As melhorias foram as seguintes:

- ✓ Passar em concurso público;
- ✓ Aumento nos ganhos financeiros;
- ✓ Assumir vaga de pedagogo(a);
- ✓ Assumir a direção de escola.

Para além do acesso ao trabalho e ascensão profissional, é importante sublinhar que os pesquisados elencaram outras melhorias na vida profissional, tais como: (1) Adquirir mais conhecimentos; (2) Tornar-se melhor profissional; (3) Ingressar no curso de especialização *lato sensu*; e (4) Aumento da autoestima. Nesse sentido, reiteramos que esta investigação procurou analisar a inserção e a ascensão profissional não apenas como mero resultado do ajustamento da formação às necessidades do mundo do trabalho, mas sim como interação entre formação, trabalho, enquanto fase de desenvolvimento pessoal e da profissão docente.

Em linhas gerais, a partir da análise das respostas dos egressos do CNS podemos inferir que o referido curso trouxe melhorias significativas na vida profissional e pessoal dos sujeitos pesquisados, melhorias que ultrapassam a

inclusão profissional, mas que estão ligadas ao desenvolvimento profissional e à valorização da docência.

Por fim, consideramos ainda que, mesmo com a ampliação do número de pesquisas acerca da formação de professores na modalidade a distância, outras dúvidas surgirão com relação aos resultados dessas políticas de formação. Os apontamentos desta pesquisa podem contribuir para que outros pesquisadores trilhem esse caminho desafiador de refletir sobre as políticas e práticas de formação docente. Eis o nosso desafio...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP, 1998.

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, p. 1319-1335.

ALONSO, Kátia Morosov; NEDER, Maria Lucia Cavalli. **O Projeto de Educação a Distância da Universidade de Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade**. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/File/1061/963>. Acesso em: 10 nov. 2012.

ALVES, Gilberto. L. O ensino mútuo e a organização do trabalho didático. In: **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**, 2001. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas>>. Acesso em: 12 out. 2007.

AMORIM, Vilma de S. Rocha. **A política de formação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental: diretrizes e impasses**. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Mário L. Neves. CATANI, Afrânio M. **Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a Reforma universitária na Argentina**. Londrina: Práxis, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE Passo a Passo: (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio de 2006a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.917**, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 1996a.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.276**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 dez, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em 25 jun, 2013a.

BRASIL. **Decreto nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006b.

BRASIL. **Edital nº 1/2004-SEED-MEC**, Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 abr, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Publicado no D.O.U de 10/01/2001.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Institui piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica. Publicado no D.O.U de 17/07/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. São Paulo: UCG/SE, 1987.

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. A. **Políticas Públicas de Formação de Professores da Educação Básica a Distância: o contexto do Pró-Licenciatura**. Disponível em: periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/429/456. Acesso em: 15 jul, 2013.

COSTA, Celso José. **Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v.15, n.º2, 2007.

COSTA, Maria L. F. **Educação e Novas Tecnologias: fundamentos, políticas e práticas**. Maria Luia Furlan Costa (org.) Maringá: Eduem, 2010. 102 p. (Formação de professores - EAD; v. 34).

COSTA, M. L. F.; SETOGUTI, R. I. **A Formação de Professores em Cursos Superiores a Distância: A experiência da Universidade Estadual de Maringá**. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F.; TERUYA. T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p. 123-130.

COSTA, M. L. F. **Políticas Públicas para o ensino superior a distância e a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. Tese de Doutorado. Araraquara, SP, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Flexibilidade e avaliação na LDB**. In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997, p. 13-31.

Estatuto Social da Associação Universidade em Rede – UniREDE. Disponível em: <<http://www.auniredede.org.br/portal>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O **programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas**. IN: Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MARTINS, Gilberto. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Licenciatura em Educação Básica a Distância: projeto expansão NEAD/UFMT**. In: PRETTI, Oreste (org.) Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT. Brasília: Plano, 2000.p.183-228.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

PIMENTA, Selma. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma. G; GLEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Nara M. **Educação Aberta a Distância: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal**. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC, 2006.

PIMENTEL, N. M. **Educação a distância na formação de professores**. In COSTA, M. L. F. Educação e novas tecnologias: fundamentos, políticas e práticas. Maria Luiza Furlan Costa (org.) Maringá: Eduem, 2010. P 43-54. (Formação de professores - EAD; v. 34).

RANIERI, Nina. **Autonomia Universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Edusp, 1994.

RODRIGUES, Lavínia Rosa. **Projeto Veredas: os sentidos da formação para as professoras de Caeté – MG**. Dissertação de Mestrado, 2009. 144 f.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SARAIVA, Terezinha. **A educação a distância no Brasil**. Em *Aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun., 1996.

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

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>. Acesso em: 15 set. 2013.

SHIROMA, Eneida. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Maria. C. C. O Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASSI L; WARD M. J.; HADAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Rosa. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: Souza, Rosa Fátima [et al.] (orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Editora da UNESP, 1998, p. 33-84.

TANURI, Leonor. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, maio/agosto, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Edital 001/2006**. Dispõe sobre o Processo Seletivo para Tutores Presenciais do Curso Normal Superior. Maringá, 2006a (mimeo).

UEM. Reitoria: Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução 097/2000-CEP**. Disponível em: www.scs.uem.br/2000/cep/097cep2000.htm. Acesso em: 19 jun. 2013a.

UEM. Reitoria: Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução 098/2000-CEP**. Disponível em: www.scs.uem.br/2000/cep/098cep2000.htm. Acesso em: 19 jun. 2013b.

UEM. DFE. **Manual do Aluno**: curso Normal Superior. Maringá: UEM, 2006b.

UEM. DFE. **Projeto Pedagógico**: curso Normal Superior. Maringá, 2005.

UEM. **Projeto Básico**: Oferta do curso de Pedagogia para egressos do curso Normal Superior, como portadores de diploma de curso superior, com aproveitamento de estudos. Maringá, 2008.

UEM. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura Plena em Educação Básica**: séries iniciais do Ensino Fundamental. Maringá, 2000.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, 2005.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil: o Ensino Superior à distância no país**. Tubarão-SC: Unisul, 2003.

YIN, Roberto. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANETI, Hermes. **Assembléia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania**. Revista ANPAE, n. 2, maio/agosto, 2008.

ANEXOS

Anexo 1: Credenciamento para UEM oferecer cursos na modalidade a distância



Nº 201, terça-feira, 19 de outubro de 2004, Seção 1, p. 11
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 3.242, DE 18 DE OUTUBRO DE 2004

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 1.845, de 28 de março de 1996, e nº 3.860 de 9 de julho de 2001 alterado pelo Decreto nº 3.908 de 4 de setembro de 2001, e tendo em vista o Parecer nº 251/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta dos Processos nº 23000.009487/2002-61 (SAPIEnS nº 143311) e 23000.009480/2002-40 (SAPIEnS nº 143389), do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º. Credenciar, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Universidade Estadual de Maringá, com sede em Maringá, estado do Paraná, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, para ofertar cursos superiores a distância, no estado do Paraná.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO



Nº 201, terça-feira, 19 de outubro de 2004, Seção 1, p. 21

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DESPACHOS DO MINISTRO
Em 18 de outubro de 2004

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer nº 251/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 16 de setembro de 2004, favorável ao credenciamento, pelo prazo de 5 (cinco) anos, da Universidade Estadual de Maringá, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, para oferta de cursos superiores a distância, no estado do Paraná, conforme consta dos Processos nº 23000.009487/2002-61 (SAPIEnS nº 143311) e 23000.009480/2002-40 (SAPIEnS nº 143389).

TARSO GENRO

Fonte: (UEM, 2008, p. 6-7)

Anexo 2: Reconhecimento do Curso de Graduação Normal Superior – Habilitação: Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

DECRETO Nº 4871 - 24/05/2005

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, incisos V e VI, da Constituição Estadual, tendo em vista o disposto no art. 10, inciso IV, combinado com o art. 17 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Parecer nº 249/2005, do Conselho Estadual de Educação do Paraná e o contido no protocolado sob nº 8.519.960-9,

DECRETA:

Art. 1º. Fica reconhecido o Curso de Graduação Normal Superior – Habilitação: Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância, com 1.500 (mil e quinhentas) vagas, carga horária total de 3.210 (três mil, duzentas e dez) horas aula, período integral, integralização mínimo de 3 anos e máximo de 6 anos, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. O Curso está autorizado a funcionar pela Portaria MEC nº 3.242, de 18/10/04, por 5 (cinco) anos e a Universidade credenciada para oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância, pelo Ministério de Educação – MEC, Parecer CNE/CES 251, de 16 de setembro de 2004.

Art. 2º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Curitiba, em 24 de maio de 2005, 184º da Independência e 117º da República.

ROBERTO REQUIÃO,
Governador do Estado
ALDAIR TARCÍSIO RIZZI,
Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
CAÍTO QUINTANA,
Chefe da Casa Civil

(Publicado no Diário Oficial Nº 6982, de 24/Mai/2005, p. 6)

Fonte: (UEM, 2006, p. 7-8)

Anexo 3 - Termo de Convênio entre a UEM e Municípios

TERMO DE CONVÊNIO Nº nnnn/2005

Termo de Convênio que entre si celebram a **Fundação Universidade Estadual de Maringá** e o **Município de [REDACTED]**, visando a **instalação e manutenção do Centro de Educação a Distância**, para oferta do curso de graduação **Normal Superior**, Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância.

A **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**, instituição de educação superior com personalidade jurídica de direito público, criada na forma de Fundação e transformada em autarquia estadual, pela Lei Estadual n.º xxxxxxxx, regularmente inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes - CNPJ/MF n.º XXXXX, com sede à xxxxxxxx, n.º xxxxx, Campus Universitário, na cidade de xxxxxx, Estado do Paraná, neste ato representada por seu xxxxxxxxx, doravante denominada xxxxx, e o **MUNICÍPIO DE [REDACTED]**, ente de direito público interno, regularmente inscrito no Cadastro Geral de Contribuintes - CNPJ/MF nº [REDACTED], com sede à [REDACTED], nº [REDACTED], na cidade de [REDACTED], Estado do Paraná, neste ato representado por seu **Prefeito Municipal**, doravante denominado **MUNICÍPIO**, resolvem celebrar o presente Termo de Convênio aprovado pelo Conselho de Administração da UEM por meio da Resolução nº ____/2005-CAD, Processo nº _____, mediante o disposto na Lei nº 8.666/93, de 21 de junho de 1993, no que couber.

Considerando 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;

Considerando que a Educação a Distância (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;

Resolvem celebrar este convênio para os fins a seguir mencionados, de acordo com os termos, cláusulas e condições apresentadas:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Termo de Convênio tem por objetivo a **instalação e manutenção do Centro de Educação a Distância de [REDACTED]**, localizado à [REDACTED], nº [REDACTED], Município de [REDACTED], Estado do Paraná, vinculado ao **Pólo Regional de Educação a Distância de [REDACTED]**, da Universidade Estadual de Maringá, Estado do Paraná, visando a oferta do curso de graduação **Normal Superior**, com habilitação em **Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, na modalidade de Educação a Distância, doravante denominado **CURSO**, conforme Plano de Trabalho constante do Anexo I.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA UEM

A **UEM** se compromete a:

I - ofertar o **CURSO**, no segundo semestre do ano letivo de 2005, cujo quantitativo de vagas será estabelecido após o encerramento das inscrições dos candidatos ao Processo Seletivo para ingresso no referido curso;

II - executar, em conjunto com o **MUNICÍPIO**, todas as atividades inerentes à oferta do **CURSO**, com rigorosa obediência ao projeto pedagógico aprovado por seus Conselhos Superiores e Plano de Trabalho constante do Anexo I;

III - liberar pessoal docente e técnico-administrativo, indicando nominalmente, os envolvidos na execução das atividades contidas no projeto pedagógico do **CURSO**;

IV - expedir diploma, certificado, histórico escolar, atestado e demais documentos acadêmicos, aos concluintes do **CURSO**, de acordo com as normas estatutárias, regimentais e regulamentares, aprovadas pelos órgãos colegiados competentes;

V - estabelecer canal de comunicação com os tutores, professores, técnicos e pessoal de apoio lotados no Centro de Educação a Distância, de modo a facilitar o acompanhamento das atividades programadas para o **CURSO**;

VI - coordenar todas as etapas de planejamento, organização, implementação, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico do **CURSO**;

VII – elaborar o material didático necessário ao cumprimento do projeto pedagógico do **CURSO**, a ser disponibilizado para a aquisição pelos alunos;

VIII – selecionar, mediante processo seletivo, capacitar e indicar tutores para atendimento e orientação acadêmica aos alunos, de acordo com o projeto pedagógico do **CURSO**, observadas as normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

IX – designar o coordenador do **CURSO**, responsável pela implementação, gerenciamento das questões pedagógicas, monitoramento e avaliação de todas as ações didáticas e pedagógicas do curso, de forma a garantir a eficiência e eficácia do processo;

X – viabilizar a conexão do Centro de Educação a Distância na rede comunicacional da **UEM**, disponibilizando Plataformas de Aprendizagem, com conectividade, via rede (intranet ou Internet), de forma a criar condições para que os alunos matriculados no **CURSO** tenham acesso ao material didático de apoio, salas virtuais de conversação, *sites*, *web-sites*, informações, orientações, formas de obtenção de respostas rápidas a perguntas e questionamentos, incentivos e orientação quanto ao progresso no curso, a interação professor/tutor, tutor/aluno, coordenador/tutor, tutor/tutor, aluno/aluno, conforme dispõem os referenciais nacionais da educação a distância;

XI - estabelecer parceria com Fundação de Apoio para a gestão financeira e captação dos recursos do projeto.

Subcláusula Primeira - As ações necessárias ao atendimento às condições estabelecidas nesta Cláusula serão viabilizadas pela **UEM** por intermédio do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), Pró-Reitoria de Ensino (PEN), Comissão Central do Vestibular Unificado (CVU) e demais órgãos da Universidade, no âmbito de suas competências.

Subcláusula Segunda – O processo seletivo para a indicação de tutores a que se refere o Inciso VIII desta Cláusula será realizado pela fundação de apoio responsável pela gestão financeira dos recursos, que fará a contratação dos mesmos, não acarretando vínculo trabalhista previdenciário ou obrigação contratual de qualquer natureza com a **UNIVERSIDADE**.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO

O **MUNICÍPIO** se compromete a:

I - providenciar a infra-estrutura física e de pessoal necessária ao funcionamento do Centro de Educação a Distância contendo, no mínimo:

- a) **uma sala destinada à secretaria** do Centro de Educação a Distância, com móveis, equipamentos e material de expediente e de consumo, necessários ao bom funcionamento de uma secretaria destinada às questões administrativas e atendimento ao público em geral contendo, no mínimo:
 - 1. mesas e cadeiras para a secretaria e coordenação do Centro de Educação a Distância;
 - 2. um microcomputador conectado à rede da UEM e aos equipamentos do laboratório de EAD do Centro de Educação a Distância, em banda larga;
 - 3. uma impressora Multifuncional (impressora, scanner, copiadora), conectada em rede interna;
 - 4. um ramal telefônico;
 - 5. armário para guarda de material de expediente e material didático;
 - 6. balcão para atendimento ao público ou outro arranjo que possibilite atendimento com qualidade aos alunos e público em geral;
 - 7. arquivo para guarda de documentos.
- b) **uma sala de estudos/biblioteca**, para tutores, atendimento discente e acervo bibliográfico, com móveis e equipamentos necessários contendo, no mínimo:
 - 1. mesas de estudo com cadeiras para atendimento de alunos pelos tutores do curso;
 - 2. estantes de aço suficientes para a disponibilização do acervo bibliográfico de livros e periódicos impressos;
 - 3. armário com fechadura para a guarda de acervo bibliográfico de multimeios: CD Rom, disquetes, fitas de vídeo, DVD e outros;
 - 4. um televisor 29 polegadas;
 - 5. aparelho de videocassete/DVD.
- c) **uma sala/laboratório de informática**, para atendimento e utilização pelos alunos do curso e acesso à plataforma de aprendizagem da UEM, com conectividade, via redes (intranet ou Internet) contendo no mínimo:

1. um computador para cada grupo de cinco alunos matriculados no curso, conectados à rede da **UEM**, obrigatoriamente em “banda larga”, com conectividade interna e externa explícita, possibilitando efetiva troca de informações e mídias;
 2. mesas e cadeiras adequadas à utilização de microcomputadores.
- d) **confeção e instalação de placa**, de identificação do Centro de Educação a Distância, confeccionada de acordo com o modelo e padrão fornecido pela UEM, contendo os seguintes dizeres: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ / CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE (**MUNICÍPIO**);
- e) **um coordenador**, servidor contratado pela Prefeitura, em regime de 40 horas, para desempenhar a função de Coordenador do Centro de Educação a Distância, responsável pela parte administrativa, com disponibilidade de horário para trabalho no período noturno e aos sábados;
- f) **um técnico em informática**, responsável pela manutenção e assistência aos equipamentos de informática, podendo ser atribuída essa função a técnicos da própria Prefeitura, de forma a manter constante e permanente manutenção técnica dos equipamentos e materiais utilizados no desenvolvimento do curso, previsto neste instrumento, assegurando a sua qualidade e eficiência;
- g) **salas para realização das avaliações** presenciais previstas no calendário do curso, em número suficiente para atendimento aos alunos matriculados no Centro de Educação a Distância.

CLÁUSULA QUARTA - DAS ETAPAS E FASES DE EXECUÇÃO

As etapas para a consecução do objeto deste Termo de Convênio, com orientação geral da UEM, deverão ser concretizadas conforme cronograma de atividades a serem executadas pela **UEM** e pelo **MUNICÍPIO**, de acordo com o cronograma de execução estabelecido no Plano de Trabalho constante do ANEXO I.

CLAÚSULA QUINTA - DOS RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros necessários às despesas com recursos humanos, tecnológicos e materiais necessários à instalação e manutenção do Centro de Educação a Distância e do curso Normal Superior serão de responsabilidade do **MUNICÍPIO** e executados de acordo com o cronograma de desembolso e plano de aplicação de recursos, estabelecidos no Plano de Trabalho constante do ANEXO I.

CLÁUSULA SEXTA – DA UTILIZAÇÃO DO NOME

O **MUNICÍPIO** não poderá utilizar o nome ou o logotipo da **UEM** em qualquer veículo de comunicação para a promoção de seus produtos ou serviços, sem a prévia autorização escrita da **UEM**.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA VIGÊNCIA

O presente Termo de Convênio terá vigência de 5 (cinco) anos, a partir de sua assinatura, podendo ser alterado, exceto quanto ao seu objeto, por meio de termo aditivo, nos termos da lei.

CLÁUSULA OITAVA - DA PUBLICAÇÃO

A publicação resumida deste Instrumento será efetivada por extrato no Diário Oficial do Estado, de acordo com o disposto no Artigo 116, combinado com o Artigo 61, parágrafo único da Lei 8.666/93, às expensas do **MUNICÍPIO**, que deverá encaminhar à **UEM**, cópia da publicação.

CLÁUSULA NONA - DA ASSUNÇÃO

No caso de paralisação parcial ou total das atividades, ou de fato relevante que venha a ocorrer, inerente ao objeto do presente Termo, fica reservada à **UEM** a prerrogativa de assumir ou transferir a responsabilidade pela execução das mesmas, de modo a evitar a descontinuidade do Curso Normal Superior e prejuízo aos alunos neles matriculados.

CLÁUSULA DÉCIMA - DA DENÚNCIA

Este Termo poderá ser denunciado a qualquer tempo por entendimento entre as partes ou unilateralmente, por qualquer um dos convenientes, mediante notificação escrita ao outro, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

Subcláusula Única - Havendo pendências, os convenientes definirão, por meio de Termo de Encerramento deste Instrumento, as responsabilidades relativas à conclusão ou extinção dos trabalhos e todas as demais pendências, inclusive quanto à destinação dos bens, equipamentos e acervo bibliográfico do Centro de Educação a Distância respeitadas as atividades do Curso Normal Superior em execução.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos deste Convênio serão resolvidos em comum acordo entre a **UEM**, por meio de sua Reitoria, e o **MUNICÍPIO**, por meio de sua Prefeitura, naquilo que não exceder a competência destes órgãos.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO FORO

Para dirimir as dúvidas e controvérsias decorrentes deste Termo que não puderem ser resolvidas amigavelmente pelas partes, fica eleito o foro da Comarca de Maringá, Estado do Paraná, com renúncia, desde já, de qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem assim justas e acordadas, as partes firmam o presente Termo de Convênio em 3 (três) vias de igual teor e forma, que depois de lido e achado conforme, vai assinado pelas partes convenientes e pelas testemunhas abaixo qualificadas, para que se produzam os efeitos legais.

_____ [Redacted] Prefeito do Município de [Redacted]	Maringá, _____ de _____ de 2006. Gilberto Cezar Pavanelli Reitor da Fundação Universidade Estadual de Maringá
--	---

Testemunhas

Nome:
CPF:

Nome:
CPF:

Fonte: Secretaria do Curso Normal Superior
Anexo 4- Títulos dos Livros do Curso Normal Superior/ UEM

1- Iniciação à Ciência e a Pesquisa
2- Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação
3- Fundamentos Históricos da Educação
4- Fundamentos Históricos da Educação no Brasil
5- Fundamentos Filosóficos da Educação
6- Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil
7- Introdução à Antropologia
8- Antropologia, Cultura e Educação
9- Sociologia da Educação: Múltiplos Olhares
10- Sociologia da Educação: Olhares para a Escola de Hoje
11- Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes
12- Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento
13- Educação e Novas Tecnologias
14- Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional
15- Política Educacional Brasileira
16- Alfabetização e Linguagem
17- Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa
18- Leitura e Ensino
19- Práticas Pedagógicas e Alfabetização

20- Alfabetização e Linguagem
21- Educação Matemática e as Operações Fundamentais
22- Grandezas e Medidas: Encaminhamentos Metodológicos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
23- O Tratamento da Informação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
24- Espaço e Forma
25- História e Metodologia das Ciências
26- Ciência Físico-Química
27- Biologia dos Organismos
28- Introdução ao Estudo de Geografia
29- Geografia do Paraná
30- Geografia: Metodologia do Ensino
31- Introdução ao Estudo de História
32- História do Paraná: Ocupação Humana e Relações Interculturais
33- História: Metodologia do Ensino

Fonte: Organizado pela autora

Anexo 5- Autorização para a Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Profissional X Inserção no Mercado de Trabalho e Ascensão Profissional

Pesquisador: Maria Luisa Furlan Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18938613.6.0000.0104

Instituição Proponente: Núcleo/Incubadora Unitrabalho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 409.189

Data da Relatoria: 16/09/2013

Apresentação do Projeto:

Informa que "diante dos avanços na modalidade de Educação a Distância no Ensino Superior, em seus aspectos históricos e legais, a pesquisa buscará compreender a contribuição da educação a distância e mais especificamente do Curso Normal Superior, para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, bem como para ascensão profissional. Informa ainda que "o panorama brasileiro em relação a disponibilidade de vagas para o Ensino Superior encontra-se muito competitivo, pode-se dizer que a EAD tem contribuído significativamente para a ampliação do números de vagas no ensino superior, principalmente para a formação de professores. No entanto, por ser uma modalidade de ensino ainda recente em nosso país há muito se questiona se esta vem contribuindo ou não para a inclusão profissional".

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer a situação profissional dos sujeitos, antes e depois da realização do curso Normal Superior, na Universidade Estadual de Maringá, diagnosticando e analisando se houveram avanços na vida profissional dos mesmos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 409.189

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em primeira submissão, restou pendência quanto à ponderação entre riscos e benefícios. De acordo com o item V da Res. 466/2012-CNS, considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, devendo ser descrita toda possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Da mesma forma, devem ser descritos os benefícios que direta ou indiretamente venham afetar os sujeitos da pesquisa, a fim de que se possa avaliar se os riscos do estudo se justificam. Em primeira submissão apresentou metodologia breve e não esclareceu como seria a abordagem dos participantes. Deixou dúvidas se iria aplicar o questionário ou se o mesmo já teria sido aplicado, restando apenas a análise dos resultados obtidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os documentos de apresentação obrigatória, em acordo com as correções sugeridas.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 409.189

MARINGÁ, 27 de Setembro de 2013

Assinador por:

Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

FORMAÇÃO SUPERIOR: INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E ASCENSÃO PROFISSIONAL CURSO NORMAL SUPERIOR/UEM – POLO CIANORTE	
Com o objetivo de verificar se a qualificação profissional a nível superior, na modalidade a distância, proporciona maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho e/ou ascensão profissional, responda as questões abaixo, para fins de pesquisa e escrita de dissertação do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá.	
1. PERFIL DO ACADÊMICO	
1.1. Nome:..	
1.2. Gênero () Masculino () Feminino	
1.3. Estado Civil:	
1.4. Faixa etária: () de 20 a 30 () de 30 a 40 () de 40 a 50 () + de 50	
1.5. Curso de nível médio: () Educação Geral () Educação Profissional	
1.6. Instituição: () Pública () Privada	
1.7. Você havia cursado Ensino Superior antes do Curso Normal Superior da UEM? () Sim () Não	
1.8. Quais foram as principais razões de ingressar no Curso Normal Superior da UEM? (Assinale no máximo 3 razões): () Por ser um curso que permitia aquisição de conhecimentos em sua área de interesse. () Por ser um curso com boas possibilidades profissionais. () Por trabalhar ou já ter trabalhado em áreas afins. () Para obter um diploma de nível superior. () Por ser a única opção. () Para realizar o “sonho” de cursar o ensino superior. Outras opções? Quais?	

2. INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

2.1. Trabalhava na Educação quando ingressou no Curso Normal Superior?

() Sim () Não

2.2. Em caso afirmativo indique a atividade que desempenhava:

2.3. Em caso afirmativo indique qual era o vínculo: () Estagiário () Concursado
() Outro

3. ASCENSÃO PROFISSIONAL

3.1. Após ter concluído o Curso Normal Superior você

() iniciou o trabalho na educação.
() continuou trabalhando na Educação.
() não está trabalhando na educação.

3.2. Escreva a sua profissão atual:

3.3. Caso esteja trabalhando na Educação indique o vínculo empregatício:

() Municipal () Estadual () Instituição Privada

3.4. Você atua:

() na Educação Infantil () nas séries iniciais do Ensino Fundamental () como pedagogo
() outro:

3.5. Forma de ingresso nesse trabalho:

() Teste Seletivo () Concurso () Outro

3.6. Participou de seleção de tutores? Em caso afirmativo indique a instituição.

() sim () não

3.7. Participou de seleção de Curso de Pós Graduação, *Stricto Sensu*? Em caso afirmativo indique a instituição.

() sim () não

3.8. Descreva as melhorias ocorridas na sua vida profissional, após concluir o Curso Normal Superior (indique se surgiram novas oportunidades de trabalho, se houve aumento nos ganhos financeiros, dentre outros).

4. INDICADORES DE ACEITAÇÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

4.1. Em relação a aceitação, por parte de seus chefes imediatos, da sua formação na modalidade a distância, marque a alternativa mais condizente com o que você observa:

() Não há qualquer questionamento sobre a formação nessa modalidade de ensino.

() Há preconceito velado com relação à modalidade a distância.

() Há preconceito explícito com relação a modalidade a distância.

Fonte: Organizado pela autora

Anexo 7- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Formação Superior: Inserção no Mercado de Trabalho e ascensão Profissional”, que faz parte do curso de Mestrado em Educação e é orientada pela professora Dr^a Maria Luisa Furlan Costa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é verificar se a qualificação profissional a nível superior, na modalidade a distância, proporciona maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho e ascensão profissional. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio de questionários aplicados aos acadêmicos egressos do Curso Normal Superior na Modalidade a Distância, Polo de Cianorte, Paraná. Informamos que não estão previstos riscos/desconfortos inaceitáveis aos sujeitos da pesquisa. 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 benefícios esperados são de que os resultados desta pesquisa possam colaborar para a compreensão dos retornos que os cursos na modalidade a distância estão oferecendo a sociedade, bem como orientar a tomada de decisões em relação a continuidade e ou implantação de outros cursos. 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.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dr^a Maria Luisa Furlan Costa.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Silvana Aparecida Guietti de Oliveira, 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: Silvana Aparecida Guietti de Oliveira

Endereço: Rua D. Pedro II, 1367

Telefone: (44) 9949-5515 – E-mail: sguietti@bol.com.br

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

Fonte: Organizado pela autora

Anexo 8- Declaração da Revisão do Texto



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

DECLARAÇÃO

DECLARO QUE A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE **SILVANA APARECIDA GUIETTI DE OLIVEIRA**, INTITULADA 'A **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E ASCENSÃO PROFISSIONAL**', FOI REVISADA GRAMATICALMENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ACORDO COM AS NOVAS REGRAS ORTOGRÁFICAS VIGENTES NO PAÍS.

MARINGÁ, JANEIRO DE 2014.


ANNIE ROSE DOS SANTOS

Docente do Departamento de Letras da UEM.