



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO - PPGEnsino

CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA, NO MUNICÍPIO DE JUINA - MT.

Genivaldo Alves da Silva

Lajeado, julho de 2019.

Genivaldo Alves da Silva

CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA, NO MUNICÍPIO DE JUINA - MT.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquarí – UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. José Claudio Del Pino

Lajeado, Julho de 2019.

Genivaldo Alves da Silva

CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA, NO MUNICÍPIO DE JUINA - MT.

A banca examinadora abaixo APROVA a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino, da Universidade do Vale do Taquarí - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Prof.: Dr. José Claudio Del Pino (orientador)

Centro Universitário: UNIVATES

Profa.: Dra. Daiane Clesnei da Rosa

Nome da instituição:

Profa.: Dra. Eniz Conceição Oliveira

Nome da Instituição: UNIVATES

Profa.: Dra. Jane Herber

Nome da Instituição: UNIVATES

Lajeado, 05, julho de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico a toda a minha família, em primeiro lugar minha mãe Leonice Cremonezi Alves aos meus filhos, Luís Eduardo Gomes da Silva e Helena Fernanda Gomes da Silva. A minha esposa Viviana Gomes, que juntos conseguimos vencer essa nova Jornada de nossas vidas.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos que direta ou indiretamente
contribuíram para o êxito desse trabalho.

RESUMO

Vivemos em sociedade onde os diferentes setores como: economia, agricultura, saúde educação e outros sofrem influências dos avanços tecnológicos quase que diariamente. A educação é um desses setores que sofre essa influência principalmente nos cursos de formação de professores. Assim essa dissertação tem como principal objetivo analisar a realidade da formação de professores no sistema de ensino EAD (educação à distância) no curso de pedagogia da UAB polo de Juína - MT e as possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino. A metodologia deste estudo qualitativo envolveu acadêmicos que concluíram o curso no segundo semestre de 2017 e os acadêmicos que concluíram no primeiro semestre 2018. Ainda foi realizada uma pesquisa bibliográfica na busca de compreender o processo histórico da EAD em território nacional, Estado de Mato Grosso e Município de Juína. Na busca de entender como a EAD está sendo abordado nos documentos oficiais foi realizado um estudo documental das principais legislações que regem essa modalidade de ensino em território nacional. Para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo vinte e oito questões abertas e fechadas. A população-alvo incluiu quarenta acadêmicos do curso de pedagogia do polo UAB de Juína. Através de este trabalho analisar marcos histórico, da educação à distância como: O Jornal do Brasil; Fundação Roquette Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro; Instituto Monitor, As Instituições Religiosas; Instituto Universal Brasileiro; Projeto Minerva; Senac e Senai. Procurando compreender como a EAD está sendo abordada nos documentos oficiais foi realizado uma análise documental nas principais leis que regulamentam a educação a distância em território brasileiro Com a análise e discussão do resultado pode-se verificar que a EAD é uma modalidade de ensino nova e que vem ganhando muito espaço em solo brasileiro e há outros pontos a ser observados, merecendo atenção por parte dos órgãos que fiscalizam essa modalidade de ensino no Brasil. Assim os órgãos que regulamentam a EAD poderão ofertar uma educação EAD de qualidade à população brasileira. E que esse trabalho possa contribuir para que novas pesquisas sobre o assunto sejam realizadas sobre essa modalidade de ensino.

Palavras chave: Educação à distância. Formação de professores. Pedagogia.

ABSTRACT

We live in a society where different sectors such as economy, agriculture, health education and others are influenced by technological advances almost daily. Education is one of these sectors that suffers this influence mainly in teacher training courses. Thus, this dissertation has as its main objective to analyze the reality of teacher education in the distance education system (distance education) in the pedagogy course of UAB polo of Juína - MT and the possible contributions and limitations of this teaching modality. The methodology of this qualitative study involved academics who completed the course in the second semester of 2017 and academics who completed the first semester of 2018. A bibliographic research was also conducted in order to understand the historical process of distance learning in the national territory, Mato Grosso and Municipality of Juína. In order to understand how the EAD is being approached in the official documents, a documentary study of the main laws governing this type of education in the national territory was conducted. For data collection, a questionnaire containing twenty-eight open and closed questions was used. The target population included forty academics from the pedagogy course of the UBA Juina pole. Through this work analyze historical landmarks of distance education as: O Jornal do Brasil; Roquette Pinto Foundation and Radio Society of Rio de Janeiro; Monitor Institute, Religious Institutions; Brazilian Universal Institute; Minerva Project; Senac and Senai. In order to understand how ODL is being approached in the official documents, a documentary analysis was carried out on the main laws that regulate distance education in Brazilian territory. With the analysis and discussion of the results, it can be verified that ODL is a new type of teaching and that It has been gaining a lot of space on Brazilian soil and there are other points to be noted that deserve attention from the bodies that supervise this type of education in Brazil. Thus, the bodies that regulate distance education can offer a quality distance education to the Brazilian population. And that this work can contribute to new research that will be carried out on this type of teaching.

Key word: Distance education. Teacher training. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Juína.....	43
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Refere-se ao gênero dos acadêmicos	59
Gráfico 2 - Refere-se ao estado civil dos acadêmicos	60
Gráfico 3 - Aborda a faixa etária dos acadêmicos.....	60
Gráfico 4 - Faz Referência a formação acadêmica dos alunos antes ao ingresso no curso de pedagogia.....	61
Gráfico 5 - Referente às atividades profissionais dos acadêmicos.....	63
Gráfico 6 - Faz Referência à quantidade horas trabalhadas pelo acadêmico diariamente.	63
Gráfico 7 - Refere-se, quantas horas semanais os acadêmicos trabalham.....	64
Gráfico 8 - Refere-se a qual ramo de atividade?	65
Gráfico 9 - Refere-se sobre o acompanhamento do estágio	74

LISTA DE ABREVIATURAS

AJES	Associação Juínense de Ensino Superior do Vale do Juruêna
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPJ	Colégio Presbiteriano de Juína
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
IEPS	Instituto Educacional Portal do Saber
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PMMT	Polícia Militar de Mato Grosso
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

UNIVATES	Universidade do Vale do Taquarí
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Metodologias da pesquisa	21
2.2 Instrumentos	22
2.3 Indivíduos da Pesquisa	23
2.4 Análise dos Dados	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 COMPREENDENDO A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EAD	27
3.1.1 Evolução Histórica da EAD em Território Nacional	27
3.1.2 O Jornal do Brasil	27
3.1.3 Fundação Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro	29
3.1.4 O Instituto Monitor	30
3.1.5 As Instituições Religiosas e sua Contribuição EAD	31
3.1.6 O Instituto Universal Brasileiro	32
3.1.7 Projeto Minerva	34
3.1.8 – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC	36
3.1.9 - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.....	37
3.2 Evolução Histórica da EAD no Mato Grosso.....	38
3.2.1 A Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e a sua contribuição para a implantação da EAD em Mato Grosso	41

3.3 Evolução Histórica da EAD no Município de Juína – MT	43
4 OS PRINCIPAIS, MARCOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TERRITÓRIO NACIONAL	47
4.1 LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9394/96.....	47
4.2 Resolução CNE/CES, Nº 1, de 26 de fevereiro de 1997	49
4.3 Resolução CNE/CES Nº 1, de 03 de abril de 2001	50
4.4 Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005	51
4.5 Edital 1/2005 – SEED-MEC	53
4.6 Portaria MEC nº 873/06.....	53
4.7 Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006.....	53
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
5.1 Traçar o Perfil dos Acadêmicos	59
5.2 Modalidade Educação a Distância	66
5.3 Formação Docente	74
5.4 Curso de Pedagogia	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	95

1 INTRODUÇÃO

A humanidade presenciou, durante sua evolução, inúmeras transformações que direta ou indiretamente proporcionaram mudanças na sociedade de ordem social, cultural, econômica, política e educacional. Essas transformações tiveram início na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra, vinculadas ao processo de industrialização e substituindo a produção artesanal. Nesse período, o ferro passou a ser matéria prima dentro do processo produtivo, ocorreu o surgimento do tear, a substituição da força humana pela energia e as máquinas a vapor. “Os primeiros teares movidos a vapor já podiam produzir vinte vezes mais do que um trabalhador braçal e as primeiras máquinas para fiar movidas à energia possuíam 200 vezes a capacidade de produção” (COSTA, 2002, p. 195). Assim, produziram condições para transformação de uma sociedade agrária em uma sociedade industrializada.

Através dessa evolução nos meios de produção e da busca por um acúmulo do capital, começou a ser imposto aos trabalhadores o controle do tempo no trabalho, a disciplina, a fiscalização e a concentração desse trabalhador dentro do processo de produção, aumentando, desta maneira, o controle do capital e obtendo um maior domínio sobre o trabalhador. A indústria, portanto, começou a necessitar de mão de obra simples e qualificada.

Enquanto a Europa estava em constante processo de desenvolvimento tanto educacional como tecnológico, o Brasil se quer contava com ensino universitário. País de colonização tardia, o Brasil como colônia de exploração portuguesa, perdurou por muitos anos até a consolidação da implantação das primeiras universidades em suas terras. A criação de universidades não coadunava com os interesses dos colonizadores portugueses, que sem acesso ao ensino superior mantinham uma população de pobres e carentes, que viviam a

margem de uma sociedade agrária (FLORES, 2017). A Coroa Portuguesa não pretendia dar autonomia a sua Colônia, mantendo-a, dessa forma, como uma instituição a ser explorada até os últimos recursos.

Com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras, foram criados os primeiros cursos de filosofia e teologia. Salienta Saviani (2008) que mesmo com a criação desses cursos o país, nesse período, não possuía universidades, vindas a serem criadas somente a partir de 1808 com a vinda da família real ao Brasil, após serem ameaçados pelas tropas de Napoleão na sede de Portugal.

Mesmo com a presença da família real em território Nacional, somente dezenove anos depois foram criadas as primeiras faculdades em solo brasileiro. Sendo criada a Faculdade de Direito no Estado de São Paulo e outra no Estado de Pernambuco, mais exatamente em Olinda. Durante o período de submissão à Coroa Portuguesa, os cursos que aqui foram introduzidos eram voltados para formação técnica na área do Direito e Medicina, posteriormente na área de Engenharia. “Mesmo com a criação de cursos nessas áreas a educação era relegada a segundo plano e esses eram cursos isolados em solo brasileiro” (AMORIM, SANTO e NOVAES, 2018, p. 158).

Em 1808 foram criados os cursos de Cirurgia, Anatomia e de Economia no Rio de Janeiro, ainda nesse estado foram criados o curso de Medicina em 1809, de Agricultura em 1812, de Química (Química Industrial, Geologia e Mineralogia) em 1817 e o curso de Desenho Técnico 1818; na Bahia foi criado o Curso de Cirurgia em 1808 e nesse mesmo ano foram criados os cursos de Engenharia da Acadêmica Real da Marinha e em 1810 o Curso de Engenharia da Acadêmica Real Militar, aponta Bortolanza (2017, p. 7) “que esses cursos eram controlados pela Cora Portuguesa, fiscalizando até os Diretores desses cursos”.

As instituições de ensino superior como conhecemos hoje, foram criadas no início do século XIX. “A mudança da família real para colônia brasileira adiou a independência do Brasil, e por sua vez retardou a implantação das primeiras universidades que ocorreu somente na década de 1930” (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 3). A primeira universidade criada em solo brasileiro afirma Stallivieri (S/D. p. 3), “foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, fundada em 1920, mudando os rumos do cenário educacional universitário brasileiro”.

A década de 1930 foi marcada por inúmeras reivindicações no cenário educacional brasileiro, o manifesto dos pioneiros da educação por uma educação obrigatória, leiga e gratuita, foram as reivindicações, lutavam ainda pela criação de universidades. Salienta Sokolowski (2013) que na busca de atender os interesses dos idealizadores desse manifesto foi criado, as Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal.

Mesmo com a criação dessas instituições de ensino, o país não contava com cursos de formação de professores licenciaturas, os professores nesse período eram formados em cursos Normais e a criação dos primeiros cursos de licenciatura visava a suprir as necessidades de uma elite dominante e do governo na época. Para que essas primeiras instituições de ensino superior funcionassem foi preciso que o governo contratasse professores de outros países. “A Universidade do Rio de Janeiro sofreu forte influência francesa e a Universidade de São Paulo recebeu influência francesa e alemã” (PAULA, 2009, p. 76). Com a criação da Universidade de São Paulo, inúmeras outras instituições foram incorporadas a essa universidade (ARANHA, 2006, p. 306).

Foi com a criação das duas Universidades anteriormente citadas que iniciaram os primeiros cursos de Pedagogia, vindo a substituir gradualmente os cursos Normais. Salienta Sokolowski (2013) que foi em 1935 que se criaram os primeiros cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia e estes foram incorporados a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Aponta Sokolowski que os primeiros cursos eram de Bacharel com duração de três anos. “Foi somente ao final dos anos de 1930 que se acrescentou um ano a mais aos cursos de bacharel com disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura denominando-se 3 + 1” (GATTI, 2011, p. 207).

Com a consolidação do ensino superior em território nacional e as contradições ainda eram grandes o ensino superior era a oportunidade para classe dominante procurar manter sua hegemonia, tendo acesso a essa modalidade de ensino apenas os filhos de uma burguesia agrária. O ensino universitário estava presente em algumas regiões desenvolvidas do Brasil e naquele momento era preciso uma reestruturação do ensino superior devido às realidades econômicas e sociais que se encontrava o país. Sendo que em 1968, através da Lei nº 5.540/68, conhecida como a reforma do ensino superior, na época, implantou inúmeras modificações no ensino superior brasileiro como salienta Aranha (2006) salienta que esta lei extinguiu a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina),

unificação do vestibular e a aglutinação das faculdades em universidades para melhor concentração dos recursos procurando melhor produtividade.

O setor privado foi o primeiro a absorver as transformações da lei 5.540/68, que na época já estava em crescente crescimento em território brasileiro. Essa expansão do ensino superior, segundo apontam Amorin, Santos e Novaes (2018) ocorreram devido aos alunos terem nota mínima no vestibular e mesmo assim não era garantia de acesso aos bancos universitários devido aos números de vaga insuficiente. Com essa demanda de alunos para essa modalidade de ensino e a falta de vaga nas instituições públicas, o governo implantou uma política neoliberal principalmente para o ensino superior brasileiro. Corroborar com essa afirmativa, Flores (2017) ao dizer que foi nesse período onde ocorre o aumento no processo de privatização do ensino superior brasileiro.

Nas décadas 70 e 80, poucas foram às transformações ocorridas, no contexto da sociedade brasileira, que viessem a alterar o quadro do cenário educacional na época. O país passa por um grande desenvolvimento econômico que para Santos e Cerqueira (2009), ficou conhecido como o “milagre econômico”. Na época, a classe média brasileira passou a ter condições de acesso ao ensino superior principalmente ao ensino superior privado, que continuou em constante expansão, devido às políticas adotadas na época para o setor. Para esses mesmos autores o setor privado foi o único em condições de absorver essa demanda, oferecendo cursos baratos e estabelecendo condições diferenciadas das instituições públicas de ingresso e continuidade, objetivando que os estudantes concluíssem o curso.

Uma característica marcante no contexto da educação superior brasileira foi o crescimento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), que na época impulsionou a produção acadêmica com teses e dissertações. Para Ghiraldelli (2006) esse crescimento ocorreu não apenas pelo anseio de uma sociedade, que viu na educação uma forma de crescimento pessoal.

Na última década do século XX e a primeira do século XXI, o quadro em relação ao ensino superior pouco se altera o que se vê é a consolidação cada vez maior da implantação de uma política neoliberal para com o ensino superior brasileiro. Cada vez mais o estado deixa de investir no campo da ciência e tecnologia, principalmente em relação à graduação. A década de noventa apontam Libâneo et. al. (2012) tiveram como objetivo de conduzir o Brasil em um âmbito mundial, subordinado ao capital financeiro internacional. Afirmam Amorim,

Santos e Novaes (2018) que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) prosseguiu com as mesmas políticas para com o ensino superior, adotadas, pelos governos que lhe antecederam.

No cenário educacional foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB), que implantou inúmeras mudanças no cenário educacional brasileiro, como menciona, Santos e Cerqueira (2009), outras inovações foram incorporadas, diferentes tipos de IES foram admitidos. Dentro dessas mudanças, a EAD vem citada no artigo 80 da LDB 9394/96, assim o país passou a ter um novo sistema de ensino, a Educação a Distância, que começou a ser introduzida em território nacional gradativamente, principalmente, na formação de professores e hoje está presente em diferentes áreas de formação.

Foi antes mesmo da consolidação da LDB 9394/96, que alguns projetos pioneiros na modalidade EAD surgiram e foram utilizados na formação continuada de professores por alguns estados brasileiros, como é o caso do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) que pretendia capacitar 80 mil docentes das séries iniciais do ensino fundamental em Português, Matemática, Ciências, Geografia, História no estado de Minas Gerais.” (GATTI, 2011, p. 187).

O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005 que caracteriza a educação à distância como modalidade de ensino, vem regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim este governo consolida de vez a educação à distância, principalmente, nos cursos de licenciaturas. De acordo com Gatti (2013-2014) as políticas adotadas acelerando o crescimento EAD. Com apoio do governo que continua uma política neoliberal para o ensino superior brasileiro, as instituições privadas de ensino iniciam uma batalha por mercado nessa modalidade de ensino. A maioria das matrículas em EAD de ensino está nas instituições privadas (GATTI, 2013-2014). Diante deste contexto o Brasil passa a formar professores tanto em cursos presenciais como a distância.

No ano de 2009, com a consolidação das políticas nacionais de formação de professores da educação básica (Parfor), foi através do decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, que há previsão de colaboração entre União, Estados e Municípios para formação de professores nos cursos de licenciaturas tendo como campo de atuação a educação básica (LIBÂNEO et. al. 2012, p. 286). Somente depois de cinco anos da implantação do decreto nº

5.622/05 o governo iniciou uma estruturação das instituições públicas em busca de oferecer o ensino à distância.

Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff mantiveram as políticas públicas adotadas pelos governos que lhe antecederam e com os avanços tecnológicos que surgem quase diariamente diante de uma sociedade informatizada, a educação a distância vem crescendo a cada ano, tanto no setor privado quanto no setor público. A educação à distância (EAD) está presente em diversos municípios no interior do Brasil, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares. “A UAB foi criada com a intenção de ampliar a educação superior em território brasileiro, dando ênfase na formação de professores” (LIBÂNEO et. al. 2012, p. 300).

Um dos municípios a ser beneficiado com polo UAB através do decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009 foi o município de Juína, localizado na região noroeste do estado de Mato Grosso, estando a uma distância de aproximadamente 790 km da capital Cuiabá. Ao ser contemplado, se constitui polo de sua região, ofertando cursos pela Universidade Federal de Mato Grosso – (UFMT) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso – (UNEMAT), em parceria com a Prefeitura do Município através da Secretaria Municipal de Educação, além de outras quatro IES particulares, ofertando para população local e regional cursos de licenciatura em diferentes áreas do ensino, como letras, matemática, pedagogia, história, geografia e biologia. Mas aponta Gatti (2013-2014), que setenta por cento dos cursos de pedagogia são ofertados em EAD.

Em 2019, o PARFOR (professores sem formação) que, foi criado para levar a diferentes regiões do território nacional cursos de licenciaturas e formação continuada de professores, ofertando a população de localidades afastadas dos grandes centros universitários, cursos de nível superior através do sistema de ensino EAD completa dez anos. Assim, propomos como tema dessa dissertação: “Contexto da formação docente em curso de pedagogia à distância, no município de Juína – MT”. Buscando compreender essa realidade levantamos a seguinte questão: “Como ocorre à formação de professores na modalidade à distância – EAD, no município de Juína – MT, conforme a compreensão/visão de estudantes egressos do curso de Pedagogia em EAD.”

O objetivo geral dessa pesquisa constituiu em “Analisar a realidade da formação de professores no sistema de ensino EAD, no curso de pedagogia da UAB polo de Juína - MT e

as possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino”. Para se atender ao objetivo geral, se constroem outros, sendo abordados como objetivos específicos:

- a) Contextualizar a história da educação à distância/EAD no Brasil, Mato Grosso e em Juína/MT (história, as instituições e outros indicadores);
- b) Traçar o perfil dos estudantes matriculados no curso de pedagogia da UAB do município de Juína – MT;
- c) Descrever de que forma a EAD está sendo abordada nos documentos oficiais;
- d) Verificar com os egressos se as atividades propostas (questionário, fórum, trabalhos em grupos e chats) contribuem para o desenvolvimento de suas atividades docentes no futuro;
- e) Identificar com os egressos como as instituições de ensino EAD estão orientando-os para realização do estágio supervisionado.

Em Junho de 2013 fui convidado a lecionar no curso de licenciatura em educação física da Faculdade do Noroeste do Mato Grosso – Ajes (Associação de ensino Superior do Vale do Juruena), as aulas tiveram início em Julho do mesmo ano, com uma turma de 48 acadêmicos. Nesta unidade de ensino superior foi onde tive meu primeiro contato como professor universitário, pois até aquele momento havia trabalhado unicamente com crianças e adolescentes em escolas de ensino médio e fundamental, além de atuar como técnico desportivo na modalidade de voleibol com essa mesma faixa etária no município de Juína - MT. A disciplina que lecionei neste primeiro semestre foi Fundamentos da Educação Física.

No primeiro ano do curso me deparei com um grande número de alunos falando da oportunidade de se transferir para uma instituição de ensino superior EAD (educação à distância), esse discurso não era apenas dentro do curso de Educação Física, mas de grande parte dos alunos de outros cursos de licenciatura como Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia, essa fala de corredor foi se concretizando durante esses semestres.

Diante desse quadro preocupante, a saída de alunos de uma Faculdade presencial para um da modalidade EAD, e que nos últimos anos vem crescendo no município de Juína, principalmente, nos cursos de licenciatura, torna-se de fundamental importância trabalhos que busquem compreender melhor a formação de professores em território nacional e em diferentes regiões, pois o território brasileiro é rico em diversidades educacionais,

possibilitando assim intervenções que sejam necessárias na formação continuada de professores dentro do ambiente escolar.

Entendemos que se faz necessária a ampliação de estudos com enfoque na modalidade de ensino a distância, e considerando, entre outros fatores, as especificidades dessa etapa de ensino. Tal pesquisa poderia suscitar reflexões na busca por uma melhor compreensão em relação ao papel dessa modalidade de ensino em nossa sociedade.

Diante dessas considerações, entendemos que a presente pesquisa pode ser relevante para fomentar discussões relacionadas à temática da educação a distância do Brasil, principalmente na formação de professores, uma vez que pretendemos verificar como está ocorrendo a formação docente no sistema de ensino EAD (educação à distância), dando enfoque na concepção reflexiva do processo de ensino e de aprendizagem no ensino a distância, assim como também, possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino.

A garantia à educação de qualidade a todos brasileiros, será mais fácil tendo estudos que proponham visões atualizadas sobre todo o processo de desenvolvimento da mesma, pois ao levantar e auferir dados e informações sobre a organização e funcionamento dos cursos de educação à distância, foi analisado o estado atual da dimensão do processo de consolidação do direito dos brasileiros à educação.

Contribuirá ainda com os gestores de instituições de ensino superior e demais órgãos que diretamente estão ligadas a essa instituição, para que no futuro sejam feitas intervenções de ordens didático/pedagógico/estruturais. E de forma comparativa, fornecer dados de problemas reais da implementação das políticas públicas para a modalidade de ensino a distância, servindo de subsídio para análise e discussões, em termos científicos ou mesmo em ações governamentais.

O referencial teórico foi organizado em duas partes, a primeira, sobre a Evolução histórica da EAD em território Nacional; O Jornal do Brasil; Fundação Roquette-Pinto e a rádio sociedade do Rio de Janeiro; O Instituto Monitor; As Instituições Religiosas e sua Contribuição EAD; O Instituto Universal Brasileiro; Projeto Minerva; SESC; SENAI, além da Evolução histórica da EAD em Mato Grosso; Evolução histórica da EAD no município de Juína – MT.

A segunda parte do referencial ficou assim estruturando os principais marcos da EAD em território nacional; Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 9364/1996; Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de Abril de 2001; Decreto 5.622, de 19 de dezembro 2005; Edital 1/2005 – SEED/MEC; Portaria MEC nº 873/2006 e o Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Em seguida teremos a análise e discussão dos resultados, sendo que as questões foram organizadas em traçar um perfil dos acadêmicos, modalidade EAD, formação docente e curso de pedagogia, considerações finais, referências e apêndices.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Metodologias da pesquisa

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se caracterizou como um estudo descritivo e explicativo. A pesquisa qualitativa proporciona um conhecimento aprofundado da realidade escolar que se deseja investigar. Essa realidade, segundo Minayo (2007), não está visível num primeiro momento, necessitando ser exposta e interpretada. Gatti (2002, p. 27-28) entende que as possibilidades apresentadas por essa abordagem “compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc”.

O foco principal da pesquisa qualitativa “é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno” (SANTOS FILHO, 1997, p. 43). De acordo com o autor, cabe ao pesquisador a tarefa de identificar os significados que as pessoas dão às próprias ações. Corroborando o pensamento de Santos Filho e Alves-Mazzotti (2002, p. 131), afirma que “a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa” e, além disso, caracterizam-se pela preocupação do pesquisador com a profundidade atingida na compreensão de um determinado fenômeno e não com a representatividade numérica dos indivíduos investigados.

Nessa abordagem os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Há vários tipos de

pesquisa qualitativa. Autores como Cervo e Bervian (2002) e Gil (2006) classificam-na, de acordo com as suas finalidades, nas categorias exploratória, descritiva e explicativa.

Tendo como referência essa classificação, consideramos que a pesquisa realizada tem caráter descritivo e explicativo. De acordo com Gil (2006) o estudo descritivo busca descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis. O autor afirma que os principais objetivos desses estudos relacionam-se ao levantamento das características, opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo de pessoas ou ainda identifica a existência de associações entre variáveis. Na maioria dos casos, são utilizados por pesquisadores que investigam atuações práticas. Já o estudo explicativo apresenta como objetivo principal a identificação dos fatores que deram origem ou contribuíram para a ocorrência de um fenômeno. Segundo Gil (2006, p. 42), esse estudo é o “que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Com intuito de compreender melhor as características do grupo estudado, utilizou-se, também, o método “estudo de caso”, pois aponta Gil (2012) esse tipo de pesquisa busca de maneira geral conhecimentos amplos e detalhados sobre o que se pretende estudar, tarefa praticamente impossível a outros tipos de delineamentos. Segundo aborda Chizzotti (2005) este tipo de pesquisa é uma descrição abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso em particular, a fim de organizá-los ou avaliá-los.

2.2 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados os procedimentos abaixo mencionados:

- Questionário aplicado, com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes matriculados no curso de Pedagogia da UAB do município de Juína – MT; (Apêndice I);
- Questionário aplicado para verificar com os acadêmicos se as atividades propostas (questionário, fórum, trabalhos em grupos e chats) são suficientes para o desenvolvimento de suas atividades docentes no futuro (Apêndice I);
- Diagnosticar com os egressos através do questionário aplicado se a estrutura curricular foi suficiente para a realização de suas atividades acadêmicas e profissionais (Apêndice I);

- Através do questionário, identificar com os egressos como as instituições de ensino EAD, estão orientando-os para realização do estágio supervisionado (Apendice I);

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 185), elaborar um questionário “exige cuidado na solução das questões, levando em consideração sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os termos escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico”. O tamanho do questionário é outro aspecto que merece atenção do pesquisador, pois não deve ser muito longo a fim de evitar cansaço e desinteresse, tampouco curto demais sob o risco de oferecer informações insuficientes.

Após a formulação do questionário é essencial que sua eficácia seja verificada antes da efetiva aplicação como instrumento de coleta de dados. A esta prática Marconi e Lakatos (2010, p. 186) denominam “pré-teste”, considerando-a imprescindível para detectar possíveis falhas existentes. As autoras entendem que “o pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade. Deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo”.

A disposição que as perguntas ocupam no questionário é um fator com potencial para influenciar o entrevistado, por isso merece a atenção do pesquisador. Marconi e Lakatos (2010, p. 35) sugerem “[...] iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas (técnicas do funil), e colocar no final as *questões de fato*, para não causar insegurança”.

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas. Além de algumas questões utilizadas para coleta de dados, foi utilizada a Escala Likert, esse tipo de questão segundo Gil (2012), baseia-se na escala Thurstone, “porém, de elaboração mais simples e de caráter ordinal, não medindo, portanto, o quanto uma atitude é mais ou menos favorável”. Esse mesmo autor aponta que as afirmações favoráveis à intencionalidade, sua pontuação é maior referindo-se a concordância, sendo que as afirmações desfavoráveis ocorrem o contrário.

2.3 Indivíduos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 70 (setenta) acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) do Polo UAB Juína – MT,

sendo que 34 (trinta e quatro) concluíram o curso no segundo semestre de 2017 e 36 (trinta e seis) acadêmicos que terminaram no primeiro semestre 2018. O critério de exclusão foi adotado aos acadêmicos que não devolveram o questionário dentro do prazo de sessenta dias estipulado pelo pesquisador, que foi no período de 01 de março de 2018 á 30 de abril de 2018.

2.4 Análise dos Dados

Buscando melhor compreensão da análise e interpretação dos resultados as questões foram organizadas da seguinte forma: questões 01 a 09 para traçar um perfil dos acadêmicos; as questões de 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, e 25 sobre a modalidade de EAD; as questões 13, 15, 26, 27 e 28, formação docente e as questões 22 e 23 relativas ao curso de Pedagogia.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em documentos já publicados sobre o assunto. Para Cervo e Bervian (2002), este tipo de pesquisa procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ainda podendo ser realizadas independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. “Trata-se de levantamentos de algumas bibliografias já publicadas, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 44).

- A pesquisa bibliográfica terá como objetivo contextualizar a história da educação à distância/EAD no Brasil, Mato Grosso e em Juína/MT (história, as instituições e outros indicadores);

Foram ainda adotados critérios para seleção de materiais a serem relacionados de acordo com o tema da pesquisa para leitura e retirada de informações, com uma busca de autores conceituados no tema, os artigos serão localizados pelas bases de dados ScIELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Sociedade Web of Science em sites de revistas online. Entre os artigos, livros, teses e dissertações.

Após a seleção dos trabalhos considerados com o tema abordado, foram analisados artigos, dissertações, teses e livros que estarão sendo utilizados, para embasamento teórico do trabalho, foram utilizadas revistas, livros, artigos sobre (LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Resolução CES/CNE n.1/2001, de 03 de abril de 2001 (pós-

graduação); Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o decreto n.2.494/98); edital 1/2005 – SEED-MEC; Portaria MEC nº 873/06, Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006) e Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

Para a realização da análise dos dados coletados a partir dos questionários utilizou-se o método da análise textual discursiva que, no entendimento de Moraes (2003), caracteriza-se pela descrição e interpretação de sentidos e significados que o pesquisador constrói a partir de um conjunto de textos ou documentos. “A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 119).

Ainda para esses autores a realidade do que se pretende investigar não está pronta, requer, portanto, ser descrita ou interpretada. Salienta Moraes (1999) que na análise textual discursiva o conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada com a finalidade descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Esse mesmo autor afirma que a análise textual discursiva compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos.

A análise textual discursiva organiza os argumentos em quatro focos. Que de acordo com (MORAES, 2003, p. 191) são: desmontagens dos textos, estabelecimentos de relações, captando o novo emergente e um processo alto organizado. Esse mesmo autor aponta que “*desmontagem dos textos*” há importância de um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados

“*Estabelecimento de relações*” para Moraes (2003, p 197) “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*”. Moraes aponta que captando o “*novo emergente*” a “*estrutura textual* é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos”.

Por fim o ultimo foco apresentado por Moraes (2003) o “*processo alto organizado*” uma pesquisa que tem como análise qualitativa, resulta em uma produção de textos que pode ser descrita como um processo de compreensão.

- Descrever de que forma a EAD está sendo abordada nos documentos oficiais.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas do conhecimento, a “análise documental possibilita construir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 38). De acordo como salienta Chemin (2015) a análise documental constitui de uma fonte rica e estável de dados, tendo baixo custo, pois não necessita de contato do pesquisador com os integrantes da pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme previsto em legislação que regulamente pesquisa com seres humanos (Apêndice), além de fornecer ao pesquisador um termo de Anuência (Apêndice) e a matriz curricular do curso de pedagogia dos acadêmicos pesquisados (Apêndice).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 COMPREENDENDO A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EAD

3.1.1 Evolução Histórica da EAD em Território Nacional

Neste capítulo estaremos abordando a evolução histórica da EAD no Brasil entre os anos de 1900 a 1990 sendo que outros fatos históricos da EAD no Brasil estarão sendo abordados em outros capítulos no decorrer desse trabalho, em seguida será feito um levantamento da evolução histórica da EAD no estado de Mato Grosso e no município de Juína e de sua consolidação na formação de professores na região noroeste do estado, buscou também compreender o papel da Universidade Estadual de Mato Grosso – (UNEMAT) na implantação da EAD no Estado de Mato Grosso, estaremos dando ênfase em marcos históricos da educação à distância.

3.1.2 O Jornal do Brasil

Para Alves (2009), antes de 1900 já existiam nos jornais do Rio de Janeiro, cursos profissionalizantes ofertados por professores particulares a população. Os primeiros relatos da prática da EAD em território nacional são datados do ano de 1904, buscando proporcionar a população brasileira nesse período uma qualificação através de cursos de datilografia. Estes cursos foram lançados por Escolas Internacionais via correspondências (HERMIDA e BONFIM, 2006). Afirma Marins e Silva (2015), a oferta desses cursos era feita por empresas privadas através de cursos pagos, à distância, pelos correios.

Posteriormente foi criado o curso técnico de rádio e televisão além de cursos na área da eletricidade, as escolas internacionais ofertavam cursos por correspondência. Salienta Alves (2009, p. 10) “essas unidades de ensino, estruturadas formalmente, eram filiais de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países”. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas em busca de empregos e uma qualificação ao mercado de trabalho na época.

O ensino era realizado principalmente com a utilização de material impresso enviado por correspondência ou material escrito a próprio punho, esse modelo de educação perdurou por mais de duas décadas. De acordo com Silva e Lopes (2014) esse modelo de EAD por correspondência, foi considerado a primeira geração nessa modalidade de ensino em solos brasileiro.

Nos anos de 1920, o rádio torna-se uma ferramenta importantíssima no cenário de expansão da educação à distância. “Já nos primeiros anos de transmissões de rádio no Brasil e na América Latina, ainda na década de 20, logo se viu o potencial do meio para superar obstáculos ao progresso” (BIANCO, 2009, p. 58).

O rádio tinha uma grande função social na época, chegando às comunidades distantes como ao homem do campo, e as pessoas que não tinham acesso à escola. Outro ponto que merece destaque em relação à popularidade do rádio é de ser mais acessível financeiramente à população. A educação via rádio, como um meio de educação social de vasto alcance na época, tornou-se ferramenta importantíssima na expansão da EAD em um país em pleno desenvolvimento social, político, econômico e cultura. “A facilidade de difusão de informação imediata fez desse meio de comunicação um pioneiro do tempo real na era eletrônica” (BIANCO, 2009, p. 56).

Contrariando o que se encontra na literatura sobre a evolução história da EAD em território nacional, afirma Kenski (2012, p. 45) “que a primeira experiência da EAD no Brasil, no entanto, não foi via imprensa escrita, mas pelas ondas do rádio”. A imprensa teve sim sua parcela de contribuição na consolidação dessa modalidade de ensino, talvez não como compreendemos hoje, mas da forma que a sociedade brasileira dispunha na época, com recursos limitados, os materiais eram enviados pelos correios e transportados pelas ferrovias que era um dos principais transportes na época.

3.1.3 Fundação Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro

O rádio¹ surgiu como aliado a implantação da EAD em território nacional, argumenta Santos (2016), que as primeiras experiências de educação a distância no Brasil estão ligadas ao surgimento dessa tecnologia. Aponta o autor que o rádio surgiu com a proposta de servir a educação.

Em 1923 a Fundação Roquette-Pinto² cria, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que ofertava cursos em diferentes áreas como Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Assim tem início a EAD através do Rádio. Salieta Carvalho (2013) que a maior preocupação desse grupo era de que os meios de comunicação, transmitindo o melhor da educação e cultura à população. Ainda para esse mesmo autor a Rádio Sociedade era mantida por doações de seus associados.

Dando continuidade ao pleno desenvolvimento da EAD via rádio, em 1934, esse mesmo grupo instalou a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, onde os alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas e tornava-se uma grande ferramenta para o contato entre professor (tutor) e aluno.

Para Silva (2011, p. 20), o rádio tinha como:

“principal função de possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Os programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só do Brasil, como em diversos países do continente americano”.

Empresas que pertenciam à iniciativa privada estavam presentes dentro das escolas e universidades na época, o país não tinha um órgão específico para fiscalizar as instituições de ensino. A falta de uma instituição que regulamentasse os projetos educacionais dificultava a expansão da educação à distância tanto na formação de professores e de outros níveis de ensino. A educação na época era de responsabilidade do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, passando a partir de 1930 ao Ministério da Saúde (OLIVEIRA, 2008).

¹ A primeira transmissão de rádio ocorreu no estado do Rio de Janeiro (capital do Brasil na época) foi o discurso do presidente na época Epiácio Pessoa em comemoração aos cem anos da Independência do Brasil (CASTRO apud BIANCO, 2009, p. 70).

² Pai da radiodifusão brasileira Roquete-Pinto, ressalta o potencial educativo do meio: “O rádio é a escola do que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler. É o mestre de quem não pode ir à escola. É o divertimento gratuito do pobre. É o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos — desde que o realizem com espírito altruísta e elevado” (CASTRO apud BIANCO, 2009, p. 58).

Na época o rádio, principal meio de telecomunicação, sofre inúmeras transformações devido à legislação vigente que previa o aumento do raio de alcance em suas transmissões. “Posteriormente, fortes pressões surgiram para as mudanças de rumo da entidade, sendo criadas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins comerciais” (ALVES, 2009, p. 9). Com medo que sua instituição perdesse suas características a que ele idealizava Roquette-Pinto se vê obrigado a doar sua rádio ao Ministério da Educação e Saúde.

A fundação Roquete-Pinto sempre esteve presente no desenvolvimento de métodos e expansão da EAD no território nacional na “Edição do Professor em seu programa Jornal da Educação” em 1991 e, mais tarde, em 1995 elaborou o programa “Um salto para o Futuro”. “É um programa para a formação continuada de professores, que busca principalmente a formação de professores do Ensino Fundamental e acadêmicos dos cursos de Magistérios” (ALVES, 2011, p.89).

O projeto “Salto para o Futuro³” vinculado à TV Escola que é um canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – MEC oferta a formação continuada a milhares de professores de escolas públicas no país. Barreto (2009) destaca que, esse projeto tinha como objetivo levar formação continuada e qualificação de docentes que atuam na educação, além de cursos de magistério.

3.1.4 O Instituto Monitor

Fundado em 1939 no estado de São Paulo o instituto Monitor foi o primeiro instituto a oferecer sistematicamente um curso profissionalizante á distância por correspondência, na época ainda com o nome de Instituto Rádio – Técnico Monitor. Teve como seu idealizador o imigrante húngaro Nicolás Goldberger. Salienta Faria et. al. (2011) que em 1941 foi desfeita a sociedade, um dos seus sócios junto com seu irmão fundou o Instituto Universal Brasileiro (IUB).

O Instituto Monitor era especializado em oferecer curso via correspondência em Técnico em Eletrônica para a população em busca de mão de obra qualificada. Dessa maneira aponta Torres (2009), os cursos tinham, como principal objetivo preparar técnicos em

³ Foi criado em 1991 pelo grupo Roquette-Pinto.

instalação, consertos e montagem de receptores de rádio, aparelhos eletrônicos que eram introduzidos no país.

Em funcionamento até hoje o Instituto Monitor torna-se referência em cursos na modalidade EAD, pois como relata Bizzo (2009), esse instituto tem experiências proveitosas no universo da EAD que são relatadas a mais de 60 anos. Buscando sempre se adequar as mudanças ocorridas na sociedade, o grupo responsável por seu gerenciamento sempre procurou criar novos cursos, salienta Torres (2009), com a chegada da televisão e outras tecnologias torna-se necessário o investimento em novos cursos.

Há quase cem anos no mercado de curso em EAD, o Instituto Monitor, muitos anos teve sua maior clientela fora do estado de São Paulo, como aponta Torres (2009), até 2002 a maioria dos alunos do instituto era de fora do estado de São Paulo, hoje esse quadro vem modificando e quase 70% são provenientes do estado de São Paulo. Nos dias atuais o instituto monitor está ampliando os seus cursos e apenas 30% dos cursos são ofertados pela internet.

3.1.5 As Instituições Religiosas e sua Contribuição EAD

Nesse mesmo período as instituições religiosas, começam a oferta de curso para seus ouvintes. “A Voz da Profecia”, criada pela Igreja Adventista em 1943 foi um dos projetos atribuídos às instituições religiosas. “A Igreja Católica, por meio da diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB)” (ALVES, 2009, p. 09). O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o “governo federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos” (ALVES, 2011, p. 88).

No Sul do país em destaque ao Rio Grande do Sul, em 1967 é criada a Fundação Padre Landell de Moura, que tem o objetivo de promover a educação por meio do som e da imagem, ofertando cursos à população dessa região em diferentes áreas. Segundo corrobora Alves (2011), ainda nesse ano essa fundação criou seu núcleo de Educação a Distância.

A fundação Landell esteve presente em inúmeros projetos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) na oferta do Mobral⁴ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) à distância para população brasileira através das ondas do rádio e também na consolidação do Projeto Minerva. Esses programas tiveram como principal objetivo reduzir os altos índices de analfabetismo que assolava o país na década de setenta do século passado. O método utilizado pelo programa no processo de alfabetização foi o método criado por Paulo Freire⁵ (ARANHA, 2006). Com ajuda da EAD via rádio, esse programa conseguiu reduzir em aproximadamente 5% o índice de analfabetismo no país na época.

Em 1974, outra instituição religiosa começa a atuar na modalidade EAD o Instituto Padre Réu, na TV Ceará dando início aos cursos das antigas 5^o à 8^o séries (atuais 6^o e 9^o ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores. Como podemos evidenciar as instituições religiosas brasileiras sempre estiveram ligadas a projetos educacionais e outros projetos que atuavam em nome da educação do país. “Antes do regime militar, as instituições religiosas tentaram desenvolver diferentes programas educacionais utilizando os recursos do rádio, mas não tiveram êxito em criar um programa que conseguisse abranger todo o território nacional” (SANTOS, 2016, p. 68).

3.1.6 O Instituto Universal Brasileiro

Fundado em 1941, o Instituto Universal Brasileiro (IUB) é uma instituição privada e pioneira na EAD no Brasil, tendo destaque na modalidade de ensino por correspondência, o IUB constituiu-se no maior difusor de cursos profissionalizantes à distância do país, no século XX. “O IUB atua na formação de mão-de-obra para o setor industrial e de serviços, mas logo a seguir passou a ofertar cursos que exerciam o papel de suplência, uma vez que preparavam os alunos jovens e adultos para prestar os exames de Madureza Ginásial e Colegial” (FARIA et. al. 2011, p. 3793).

Segundo salienta Alves (2011, p. 7),

⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) fundação instituída pelo Poder Executivo, nos termos do art. 4^o da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, aprovada, pelo art. 3^o da mesma Lei e sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos (BRASIL, 1968).

⁵ Ver ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e a pedagogia. 3 ed. rev e ampl. – São Paulo : Moderna, 2006.

“o instituto universal brasileiro, segundo instituto a oferecer cursos profissionalizantes sistematicamente. Foi fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, hoje possui cerca de 200 mil alunos; juntaram-se esses dois institutos e outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizantes à distância”.

Seus idealizadores já tendo experiências no ramo, e com o Brasil passando por um regime político (ditadura militar) que beneficiaria a implantação de cursos para qualificação de uma mão de obra necessária para desenvolvimento do país. De acordo com Farias et. al. (2011) fez com que seus idealizadores na época, adquirissem equipamentos modernos como impressoras para confecção de material didático, levando a empresa ao status de mais importante instituição de ensino nessa modalidade no país. Os primeiros cursos do IUB os materiais eram enviados pelos correios e as tarefas eram feitas em casa e os alunos enviavam pelos correios para correção.

Era característica do IUB desde sua criação a oferta de cursos educacionais e informais.

“O IUB ofereceu dois tipos de cursos: de um lado os cursos livres, ou cursos informais; de outro lado os cursos formativos educacionais ou cursos regulamentados por lei. Os primeiros cursos informais foram os cursos de datilografia, taquigrafia, estenografia e eletrônica em rádio. Após alguns anos foi lançado o primeiro curso regulamentado por lei, o curso de ensino ginásial, denominado de Madureza Ginásial, que tinha função preparatória para a prestação de Exames de Madureza Ginásial criados pelo Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942” (FARIA et. al. 2011, p.3794)

Ainda para esse mesmo autor uma das grandes dificuldades encontrada na época pelos idealizadores do IUB era de que o material didático demorava até noventa dias para chegar às mãos dos alunos. Através de anúncios em jornais e revistas abrangendo todo o território nacional, o Instituto chegou a oferecer aproximadamente mais de 30 tipos de cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência.

Não demorou muito para que IUB se expandisse para outros estados. Com sede em São Paulo onde com o sucesso de seus cursos e um ótimo trabalho de marketing na época, abrindo uma filial no Rio de Janeiro. O sucesso iminente dos cursos oferecidos pelo IUB se deu por parte das inúmeras propagandas, em diversos meios de divulgação, com ampla publicação nacional e com grande foco apelativo, principalmente, com o lançamento da Revista do Instituto Universal Brasileiro, em 1984 (FARIA et. al. 2011, p. 3798).

Com uma nova realidade a ser desenvolvida no mercado que são os cursos pela internet, é no início desse século que o IUB começa a ofertar cursos pela internet,

acompanhando a nova tendência do ensino. Até hoje o IUB formou mais de quatro milhões de alunos tanto por correspondência, via rádio ou pela internet, essa diversidade de oportunidade de cursos é o sucesso do IUB em cursos em EAD e permanecendo por muitos anos nesse ramo, servindo a população brasileira.

3.1.7 Projeto Minerva

Foi criado pelo governo militar em 1970 o Projeto Minerva, por meio de convênios firmados entre Ministério da Educação, Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta (ALVES, 2011). Buscava solucionar um grande problema da educação brasileira na época o alto índice de analfabetismos de Jovens e adultos. Com a utilização do rádio o governo propôs ensino à distância, contando com cobertura nacional, foi capaz de fazer transmissões em rede a locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões.

“Com um programa de integração nacional, o Governo conseguiu transmitir para todo território a programação. Conseguiu inclusive, vencer os vácuos que existiam entre uma emissora e outra mais afastada, por intermédio de outros meios de comunicações como o telefone com a Embratel. E na ausência de linhas telefônicas eram gravadas e enviadas fitas magnéticas para regiões que não tinham todos os serviços” (BERNARDI, 2014, p. 03).

O Projeto Minerva⁶ era gravado no estúdio da rádio MEC, imposto aos meios de rádio difusão da época, o governo determinava até o horário para a transmissão dos programas educativos. De acordo com Aranha (2006) a era de chumbo causada pelo governo militar, além de causar sofrimentos, tortura e desaparecimento nada contribuiu para a cultura e educação. “Embora a educação fosse o motivo justaposto para a criação pelos militares, sua execução atendia requisitos políticos que extrapolavam as políticas educacionais” (SANTOS, 2016, p.75).

As aulas eram realizadas de segunda a sexta feira, tinham uma duração de 30 minutos, com conteúdos educacionais e aos finais de semana a duração era de uma hora, com músicas de artistas brasileiros e folclore. Participaram do Projeto Minerva Anita Taranto, Luiz Gonzaga, Elza Soares, Paulinho da Viola, Cauby Peixoto, Cartola e muitos outros. Das apresentações foi produzido um CD com dez músicas inéditas (SANTOS, 2016).

⁶ O nome do projeto era uma homenagem á Deusa da Sabedoria.

O Projeto Minerva, passou por várias adequações, entre elas a programação aos sábados e domingos. “Assim mais pessoas ouviam a transmissão cultural do PMR, nos finais de semana interessados em ouvir as músicas e demais atividades culturais, posto que a música utilizada como divertimento para muitos, sem nenhum compromisso com a parte pedagógica” (SANTOS, 2016, p. 89). Ainda para esse mesmo autor com a programação cultural e folclórica, artistas de diferentes regiões do país produziam sua arte e encaminhavam para que fosse apresentada na programação de final de semana.

A partir da sua matrícula ao Projeto Minerva os alunos eram distribuídos em turmas que estudavam em tempos e momentos diferenciados, com turmas de até 50 alunos, esses alunos estudavam em um rádio posto, com a presença de um monitor e o uso de uma apostilha. Os rádios postos eram montados em escolas, quartéis, igrejas entre outros foi a primeira forma de participação no Projeto Minerva. A segunda forma de participação era controlada, os alunos se reuniam semanalmente ou quinzenalmente sob a orientação de um monitor para discutir e tirar dúvidas. A terceira forma os alunos que não tinham rádio recebiam o material impresso⁷ juntos com os exames e fitas gravadas das aulas em suas casas. Os exames eram preenchidos por esses alunos e pelos que faziam recepção organizada, e eram enviadas as Secretarias de Educação de cada Estado, corrigidos e depois enviados à sede do Projeto Minerva (BERNARDI, 2014, p. 04).

Nota-se que na terceira forma de participação do aluno, o programa não contava com a presença do monitor, o aluno tinha apenas seu material impresso e estudava em casa individualmente. A forma de organização do Projeto Minerva não deixa de ser um meio de controle por parte do governo da época. “As comunicações no período militar tinham interesses que iam muito além do desenvolvimento da nação, tinham o fator de controle, censura e até mesmo tática militar” (BERNARDI, 2014, p. 9).

Buscando ampliar o seu alcance dentro do território nacional, o Projeto Minerva contou com parcerias em diferentes regiões como aponta Bianco (2009, p. 59) “principalmente com a Igreja Católica através de suas fundações”.

“A regionalização, que poderia ter sido a marca de sucesso, não obteve êxito porque ficou concentrada no eixo sul-sudeste. Com tais características, o Projeto Minerva

⁷ Os programas eram auxiliados por uma apostila, produzida pelo Ministério da Educação, que os alunos recebiam, gratuitamente, as quais, os locutores chamavam de fascículo. Durante as aulas o locutor situava o aluno dizendo exatamente a página onde se encontrava o assunto que estava sendo exposto (SANTOS, 2016, p. 88).

não respondia à diversidade cultural (costumes, sotaques, modo de vida) nem às necessidades e interesses de cada região do país” (BIANCO, 2009, p. 60).

As principais metas a ser atingida pelo Projeto Minerva eram de contribuir para uma renovação e o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e difusão da cultura, utilizando o rádio e outros meios; promover uma complementação ao sistema regular de ensino; promover a educação continuada; divulgação de programação cultural à população; elaboração de material didático de acordo com a clientela.

O Projeto Minerva sem dúvida foi a primeira grande experiência de ensino à distância no Brasil. O projeto tinha um baixo nível de aprovação que chegou a ser de 23 %, mesmo assim o governo manteve o projeto até 1980.

3.1.8 – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC

Criado em 1946, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), no contexto educativo sempre desfrutou de prestígio e estrutura para sua expansão como aponta Torres (2009, p. 196) “o SENAC sempre foi capaz de democratizar e oportunizar a oferta da educação profissional”. Já no ano de sua criação o SENAC deu o pontapé inicial na oferta de curso em EAD.

No ano seguinte o SENAC em parceria com o SESC criou a Universidade do Ar no estado de São Paulo. A Universidade do Ar para Torres (2009) tinha como principal objetivo oferecer cursos comerciais radiofônicos. Seguindo exemplo de outras empresas no setor de curso em EAD o SENAC foi se modernizando acompanhando as tendências para esses tipos de cursos.

Segundo Torres (2009, p. 197) outras ações do SENAC na modalidade em EAD:

“Na década de 1950, a Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e 80 mil alunos. A experiência, levada a efeito até 1961, é parte da história da EAD no país. Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação e foram realizadas algumas experiências com rádio e TV. No período 1988/91, procedeu-se a informatização e a reestruturação do sistema e, em 1995, foi criado um setor destinado exclusivamente à EAD — o Centro Nacional de Educação a Distância (Cead)”.

Aponta Alves (2011), a universidade do ar tinha como objetivo oferecer cursos radiofônicos. Os educandos tinham um material impresso (apostila) e a correção dos

exercícios eram realizados com os monitores⁸. Ainda para esse autor o projeto teve sua duração até a década de sessenta do século XX, mas o SENAC até hoje está presente na EAD no país.

O SENAC durante o decorrer de sua história esteve presente na consolidação da EAD em território nacional. Buscando sempre desenvolver mão de obra qualificada o SENAC vem ampliando seu campo de atuação com novos cursos. “Em março de 2002, a rede foi ampliada para mais de 400 pontos de recepção, com acréscimo da transmissão via satélite Brasilsat” (TORRES, 2009, p. 197).

3.1.9 - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI

Fundado em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) tem como principal característica formar mão de obra qualificada para utilização na Indústria Nacional. Afirma Torres (2009) que as primeiras experiências do SENAI na modalidade EAD somente a partir de 1979, com a oferta do curso de leitura e interpretação de desenhos técnico-mecânico em parceria com a Fundação Padre Anchieta.

O SENAI buscou sempre dar atenção em especial a serviços técnicos e tecnológicos e de tecnologia para diferentes setores da indústria. Buscando sempre primar por qualidade fizeram com que o SENAI firmasse parceria com diversos países como, Canadá, Japão e EUA.

Corroborar com essa discussão Torres (2009, p. 200),

“E o SENAI, identificado com essa tendência, agrega definitivamente mais uma maneira de educar à sua política de ensino— a EAD — sempre com o objetivo de alcançar a máxima qualidade na educação profissional e oferecer, cada vez mais e melhor, variadas opções para empresas e profissionais, seja nas escolas fixas e nas unidades móveis ou por intermédio da rede SENAI de EAD”.

Hoje o SENAI conta com mais 200 cursos, distribuídos em todas as suas unidades pelo país, fazendo com que a instituição se consolide cada vez mais nessa modalidade de

⁸ “Portanto, o ano de 1947 é o marco da transformação estrutural da Educação a Distância no Brasil, através do rádio, com a inserção da recepção organizada e a figura Monitor. A partir da experiência da Universidade do Ar Paulista, os projetos de educação a distância via rádio passam a inserir a figura do Monitor, considerando que a experiência torna-se bem sucedida a partir desta inserção” (SANTOS, 2016, p. 103)

ensino. Levando aperfeiçoamento e qualificação profissional alunos e empresas de diferentes regiões do Brasil.

3.2 Evolução Histórica da EAD no Mato Grosso

A modalidade de Ensino EAD no Brasil é consideravelmente recente, expandindo em território nacional a partir de 2002. Mato Grosso através da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), antes mesmo da criação da LDB 9394/96, já despontava em cenário nacional na formação de professores à distância, com a criação dos núcleos de educação aberta a distância (NEAD). Ainda nessa mesma linha Matos (2016) aponta que com a criação dos NEAD, que a educação a distância pública foi introduzida no estado de Mato Grosso. Afirma Alves (2009) que a UFMT junto com a Universidade Federal do Pará (UFPA) merecem ser reconhecidas devido ao seu pioneirismo na modalidade EAD no Brasil.

Criada em 10 de Dezembro de 1970, pela lei nº 5.647, essa instituição de ensino possui os *campi* de Cuiabá, Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop, além do curso de Formação de Oficiais – PMMT e turmas especiais nas cidades de Água Boa, Alta Floresta, Paranatinga, Primavera do Leste e Sorriso. A criação da UFMT mostra a tardia conquista da população de Mato Grosso ao ensino superior (MATOS, 2016).

Buscando compreender EAD e procurando dar início ao projeto do curso de licenciatura plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série na modalidade à distância, a UFMT cria no interior do Instituto de Educação, no ano de 1992, um núcleo de Educação a Distância – NEAD – composto por professores de diferentes áreas de conhecimento, representando os diferentes cursos de licenciatura da UFMT: Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química e Educação Física e por técnicos da Secretaria de Educação e professores da Universidade Estadual/UNEMAT. “Em 1995 realizou a primeira Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série na EAD do país, dirigida a 350 professores da rede pública” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 91).

“Diante de um índice deficitário de formação de professores da rede pública, e buscando melhorá-lo, a UFMT cria o curso denominado Licenciatura em Educação Básica - 1ª a 4ª séries, pela Resolução de nº 88, em 02 de agosto de 1994, credenciado pela Portaria de nº 372, de 5 de março de 2001, e reconhecido pela Portaria MEC nº 3.220, de 22 de novembro de 2002” (MATOS, 2016, p. 94).

Essa primeira turma de Licenciatura Plena em Educação Básica para as séries iniciais do Ensino Fundamental, foi criada em carácter experimental no município Colíder, localizado na região norte do estado de Mato Grosso – MT. O polo do NEAD contava com uma estrutura necessária para dar apoio aos acadêmicos e tutores: microcomputadores, telefones, fax, videoteca e biblioteca entre outros. Em novembro de 1994, foi realizado o vestibular especial, 350 professores da rede pública foram matriculados no curso. A UFMT passa a ser a primeira instituição de ensino superior a oferecer curso de graduação à distância, constituindo referência no país.

Apona Rinaldi (2016, p. 465), ao pensarmos o papel da UFMT na consolidação da EAD no estado e nível de Brasil,

“que, até 1998, a Universidade Federal de Mato Grosso era a única, no Brasil, a oferecer curso de graduação a distância e que, em 2000, o número de inscritos nos cinco cursos de Licenciatura a distância credenciados no MEC era inexpressivo, aproximadamente 5.000 estudantes, podemos nos dar conta do crescimento da Educação a Distância no nosso país”.

Na busca de ampliar o curso de licenciatura plena em Educação Básica das séries iniciais do Ensino Fundamenta para outras regiões do estado, eram necessárias parcerias entre órgãos públicos e sindicatos. Corrobora com esse assunto Gatti e Barreto (2009, p. 91):

“O curso faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, que contou, em sua formulação, com a participação de representantes das universidades públicas do estado envolvendo suas diversas licenciaturas, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Sindicato de Trabalhadores da Educação Pública do Mato Grosso (SINTEP). Ele representa uma continuação da parceria com a SEDUC, existente desde a década de 1970 por meio do Programa de Interiorização (licenciaturas parceladas), que oferece cursos de graduação durante as férias escolares”.

Sem dúvida essa iniciativa visava atender a situações problemáticas presentes no estado de Mato Grosso na época como a presença de índice deficitário no magistério e alta taxa de evasão e repetência no sistema público de ensino. “A proposta do curso surgiu para suprir uma demanda da SEDUC– MT, e de prefeituras da região norte do estado” (KIPNIS, 2009, p. 211).

Além do Polo de Colíder na Região Norte do estado o projeto NEAD pretendia criar quatro polos em outras regiões do estado para suprir a demanda específica de cada região que poderia ser de 350 a 500 vagas: Polo Juína Região Noroeste do Estado, Polo Juara também na Região Noroeste, Polo Terra Nova do Norte na Região Norte e Polo Diamantino na Região

Médio Norte do Estado. Com aberturas de turmas em 1999 e 2003 esses polos juntos atenderam 3.450 professores da rede pública.

De acordo com Kipnis (2009, p. 211) os cursos estavam organizados em,

“Polos, tendo por base uma estrutura administrativo-pedagógica, com pessoal de apoio às atividades de secretaria e uma equipe de orientadores aos acadêmicos responsáveis pelo acompanhamento e orientação do processo de aprendizagem dos alunos de vários municípios”.

Essa ampliação era possível graças a convênios firmados entre UFMT, SEDUC e Municípios (através de suas Secretarias de Educação). Os municípios eram responsáveis pelas estruturas dos polos, como alguns funcionários, eram da rede do municipal, a SEDUC oferecia técnicos para a equipe pedagógica e professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos. A UFMT fornecia os recursos humanos para a equipe pedagógica e de coordenação e especialistas em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 92) dos cursos de graduação autorizados pelo MEC desde a sua regulamentação em 1998, “só o da UFMT, de caráter experimental, foi reconhecido em 2002, tendo obtido o maior conceito de acordo com os critérios estabelecidos para EAD pelo MEC/SESU”. Foi atribuído ao curso conceito “A” devido às condições de oferta do curso e sua matriz curricular.

Devido ao sucesso conseguido pela UFMT com o NEAD outros departamentos criaram os seus NEAD foi o caso do departamento de administração que em 2006, coordenou o curso de administração à distância para 500 alunos. Em 2007 o instituto de física oferta o curso de Ciências e Matemática.

Através de uma experiência ainda mais desafiadora a UFMT ofertou o curso de Pedagogia a brasileiros que atuavam em escolas, no Japão, por um acordo firmado entre Brasil/Japão. “Essa parceria foi um acordo ministerial entre os dois países e de trabalho coletivo entre Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade de Tokai” (SOUZA TORRES, 2017, p. 27). O projeto teve uma duração de 4 anos, entre 2009 a 2013.

A Universidade Federal de Mato Grosso, através de seu núcleo de educação aberta a distância, deu suporte a várias outras instituições, Federais e Estaduais no Brasil e pelo mundo, assessorando a implantação de seus núcleos de EAD.

Segundo salienta Gatti e Barreto (2009, p. 92), a qualidade comprovada e o baixo índice de evasão levaram a,

“consolidação do Núcleo de Educação à Distância da UFMT contou também com a participação no Programa Caerenad, composto pela *Télé-Université de Québec*, no Canadá; Pontifícia Universidade Católica do Chile; Universidade Estatal a Distância da Costa Rica; Universidade do Senegal e Universidade Maurice, das Ilhas Maurício. Pesquisas realizadas em parceria com os países do Programa Caerenad sobre os respectivos sistemas de tutoria orientaram a reformulação da formação inicial dos orientadores acadêmicos, e algumas das práticas adotadas. Estudos também demonstraram a baixa evasão do curso, muito inferior à registrada em média nos cursos de EAD”.

É notória a importância e a contribuição da Universidade Federal de Mato Grosso através de seus Núcleos de Educação à Distância para a consolidação da EAD em território nacional. Um estado com grandes desafios a serem superados na época, como estradas, infraestruturas e meios de comunicação, fez com que UFMT acreditasse e desenvolvesse com seriedade esse projeto de formação de professores, que continua a crescer em todo país e pelo mundo.

No ano de 2007, com as novas políticas adotadas pelo MEC na formação de professores, fez com que a UFMT aderisse ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ampliando assim o seu campo de atuação dentro do estado.

3.2.1 A Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e a sua contribuição para a implantação da EAD em Mato Grosso

Criada em 20 de Julho de 1978, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC. Em 19 de Dezembro de 1985, passou a ser designada Fundação Centro Universitário de Cáceres – FUCUC – e em 17 de Julho de 1989, Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – FCESC (MATO GROSSO, 2008).

Em 16 de Janeiro de 1992 tornou-se a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT e foi através da Lei Complementar nº 30, de 15 de Dezembro de 1993, foi elevada a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, tendo como mantenedora a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso. A Universidade Estadual de Mato Grosso, institucionalmente, está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia –

SECITEC, e legalmente é credenciada pelo Conselho Estadual de Educação⁹ – CEE/MT. “O seu primeiro credenciamento ocorreu em 10/08/1999, ato realizado pelo CEE/MT, por 5 (cinco) anos e, foi credenciada pela portaria 064/2005 – CEE/MT, no Diário Oficial do estado em 22/03/2005 por 5 (cinco) anos” (MATO GROSSO, 2008, p. 01).

Hoje a UNEMAT está credenciada a atuar em diferentes áreas do ensino regular de graduação e em diferentes modalidades. “Um de seus projetos inovadores é o projeto de Terceiro Grau Indígena, qualificando professores de 30 etnias do estado e outros estados da federação” (MATO GROSSO, 2008, p. 06). Além dos projetos de formação de professores Assentados Rurais.

A EAD é desenvolvida em 24 polos de apoio presencial espalhados por todo o Estado de Mato Grosso. Os polos estão presentes de acordo com Mato Grosso (2008), em Água Boa, Alto Araguaia, Arenápolis, Aripuanã, Barra do Bugre, Cáceres, Campo Verde, Colíder, Comodoro, Cuiabá, Diamantino, Guarantã do Norte, Jauru, Juara, Juína, Lucas do Rio Verde, Nova Xavantina, Pedra Preta, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, Ribeirão Cascalheira, Sapezal, Sorriso e São Félix do Araguaia.

Com sede na cidade de Cáceres, a UNEMAT possui 13 (treze) Campi Universitários e vários Núcleos Pedagógicos localizados em diferentes regiões do Estado de Mato Grosso. Neste cenário, a UNEMAT¹⁰ está presente em 117 dos 142 municípios do Estado de Mato Grosso, proporcionando assim, o acesso ao ensino superior público para a população do interior e bem como, a qualificação para as atividades profissionais, priorizando especificidades regionais e respeitando as características sócio-ambientais, contribuindo, desta forma, com o desenvolvimento científico, tecnológico, educacional, econômico, social e cultural de Mato Grosso.

Hoje a UNEMAT, conta com 22.593 acadêmicos distribuídos em 60 cursos de graduação, 36 cursos de pós-graduação, 129 cursos de graduação diferenciada (cursos de formação de professor indígena) (MATO GROSSO, 2008).

⁹ Nesse período com a implantação da Gestão Democrática em toda rede de ensino do estado de Mato Grosso, o Conselho Estadual de Educação foi totalmente reformulado e passando o Fórum Estadual de Educação para o processo de Gestão Democrática. Essas ações foram implantadas na busca de consolidar esforços permanentes para pensar todas as etapas da educação do estado de acordo com as necessidades da sociedade matogrossense (SIQUEIRA, 2002, p. 222).

¹⁰ No interior de Mato Grosso 1484 pessoas estão cursando Gratuitamente o Ensino Superior em 12 cursos ofertados na Modalidade à distância pela UNEMAT.

3.3 Evolução Histórica da EAD no Município de Juína – MT

Município do interior de Mato Grosso, Juína¹¹ está localizado a 742 km da Capital Cuiabá, possui uma população de 40.905 habitantes. A região de Juína no início de sua povoação era conhecida como “Terra Esquecida”, devido ao difícil acesso que era realizado pela, AR-1 que ligava Vilhena no Estado de Rondônia e Aripuanã (SILVA e FERREIRA, 1994). Apontam ainda esses autores que a região também é conhecida pela grande concentração de povos indígenas e de conflitos constantes com seringueiros, fez que no ano de 1973 a UNEMAT, realizasse um simpósio na região. Anos mais tarde Juína ficou conhecida como “Rainha da Floresta”.

Figura 1 - Localização do município de Juína



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>.

Desde o início da criação do município a UNEMAT se fez presente em território Juínense como podemos notar anteriormente, sendo que a consolidação dessa modalidade de ensino teve início somente no ano de 1999 no município de Juína, com a implantação do Núcleo de Educação a distância - NEAD com o curso de licenciatura plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, na modalidade a distância, esse era um projeto da UFMT, que pretendia expandir o curso para demais regiões do estado de Mato Grosso. “Essa iniciativa visa a atender a situações problemáticas do Estado e da Região como a presença de índice deficitário

¹¹ Trata-se de região rica em língua indígena. Imemorialmente habitada pelos povos da nação Rikbaktsa, Cinta Larga e Ena-Wenê-Nawê. Juína ficou conhecida pelo massacre dos índios Cinta Larga, pelos seringueiros inescrupulosos, esse fato ficou conhecido internacionalmente pelo “Massacre do Paralelo II” (SILVA E FERREIRA, 1994).

no magistério e alta taxa de evasão e repetência no sistema público de ensino” (BRASIL, 2000, p. 02).

O município se destaca no cenário educacional tornando-se Polo Regional de ensino, contando com onze escolas estaduais ofertando a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), duas escolas municipais de Ensino Fundamental, um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, uma Faculdade particular, quatro IES privadas na modalidade em EAD, um Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), ainda o município se destaca no amparo as comunidades indígenas, o município tem a responsabilidade de dar suporte a 3 (três) escolas indígenas, sendo que apenas uma está dentro da área territorial do município. Hoje o município possui mais de dez mil alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

O município de Juína conta com diferentes instituições públicas e privadas de ensino na modalidade EAD, as instituições públicas são UFMT, UNEMAT essas duas são atendidas pelo polo UAB e Instituto Federal de Educação (IFMT) não possuindo sede no município. As instituições privadas de ensino que estão ofertando cursos para população local são UNIP, UNIVERSO, UNOPAR e FAEL. Essas instituições privadas são frutos das políticas neoliberais para o ensino superior adotadas em âmbito nacional.

A Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) foi à pioneira das instituições privada do ramo a se instalar no município, em parceria com a Faculdade do Vale do Juruena (AJES) e o Instituto Educacional Portal do Saber (IEPS), no ano de 2005. Os cursos ofertados foram Normal Superior–Licenciatura para os anos Iniciais do Ensino Fundamental – com duração de 03 anos; Superior de Tecnologia em Administração em Administração de Pequenas e Médias Empresas – com duração de 2 Anos e Meio; Superior de Tecnologias em Turismo- com duração de 02 anos e Meio e Superior de Tecnologias em Gestão de Marketing – 02 anos e meio. Ainda atuou na Formação continuada de professores com o curso de Brinquedoteca.

Essa parceria durou até o ano de 2008, quando se formou a primeira turma de Normal Superior, a grande dificuldade na época era o acesso a uma internet de qualidade, onde os alunos tivessem condições de realizar as atividades. No final desse mesmo ano a UNOPAR deixa de atuar no município, retornando dez anos depois, firmando parceria com o Colégio Presbiteriano de Juína – (CPJ).

A Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) está, localizada nas dependências da Faculdade do Vale do Juruena. Esta IES oferece curso em diferentes áreas de atuação, tendo destaca na formação de professores entre as demais IES é a que conta com uma boa estrutura física.

A Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) atua no município de Juína há mais de dez anos. Conta com uma estrutura de salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca e sala para reunião. Oferece a população local diversos cursos de graduação e pós-graduação. Essa instituição tem a maioria dos alunos matriculados em cursos de licenciatura como Educação Física, Letras, Geografia, Pedagogia e outros.

A Universidade Paulista (UNIP) tem em sua especialidade cursos técnicos, na área da saúde, como o curso de técnico em Enfermagem, técnico em Estética, técnico em Radiologia, Educação Física bacharelado entre outros. Ainda oferece cursos de licenciatura em diferentes áreas como: Letras, Matemática, Geografia, História, Biologia.

Acompanhando o processo histórico da implantação da EAD no território nacional, através do parecer CNE/CES nº 238/2010, e do processo Nº 23000.009462/2009-340 e 23000.014160/2010-11, é aprovado em 11 de novembro de 2010, a consolidação do credenciamento das Instituições Públicas de Educação Superior para a oferta de cursos na modalidade EAD e dos polos de atividades presenciais do Sistema UAB, onde se credenciou e polo UAB de Juína - MT.

Em maio de 2012 por meio da lei nº 1.349/2012, o polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil- (UAB) e da oferta de cursos na modalidade à distância e presencial, do município. No primeiro semestre desse mesmo ano é realizado o primeiro vestibular para licenciatura em pedagogia, licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e Gestão Pública.

O polo UAB de Juína. Conta com quatro salas de aulas sendo uma biblioteca, uma sala de aula, um laboratório com 30 computadores além de uma sala com secretaria e coordenação pedagógica. Hoje o Polo UAB Juína oferta para população local cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Administração e Sistema de Internet. Além de cursos na área de Pós-graduação como o curso de Libras.

Como percebemos as instituições de ensino que se fazem presentes no município, tem sua sede em outros estados, o que causa preocupação, principalmente, em relação à formação de professores, que requer atenção em diversos pontos do processo formativo, com destaque ao estágio supervisionado precisando de uma fiscalização e um acompanhamento direto dos representantes dessas IES.

4 OS PRINCIPAIS, MARCOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TERRITÓRIO NACIONAL

Esse capítulo apresenta uma análise das principais legislações que regem a EAD em território nacional, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), Resolução CES/CNE n.1/2001, de 03 de abril de 2001 (pós-graduação). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o decreto n.2.494/98), edital 1/2005 – SEED-MEC, Portaria MEC nº 873/06, Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006) e Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

Busca-se analisar a relação intertextual existente entre os documentos oficiais que regulamentam a EAD em território nacional, atestando indícios de sua inter-relação com a formação de professores à distância. Esses documentos foram escolhidos com a premissa de que se faz necessário e até indispensável para a compreensão da realidade da formação docente na modalidade EAD em âmbito nacional.

4.1 LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9394/96

Em território nacional até a elaboração e a implantação da lei nº 9394/1996 (LDB), não existia uma legislação específica para a implantação de cursos de formação de professores e demais áreas do conhecimento na modalidade EAD. As primeiras menções da EAD eram exclusivamente em referência aos cursos supletivos. No ano de 1996 com a LDB 9394/96 que veio para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em diferentes níveis e modalidades de ensino, iniciam-se as primeiras discussões da EAD em território nacional.

Segundo salienta Gatti (2009) com a implantação da LDB trouxe “preocupação presente entre os estudiosos da educação, e em particular da formação de professores e a proliferação de cursos de licenciatura à distância”.

A LDB 9394/1996 em seu art. 80 estabelece que o poder público incentive o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como educação continuada. Para Filho (2003) fica claro que o governo deva incentivar a implantação dessa modalidade de ensino e não de limitar a sua expansão.

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 15).

A consolidação da LDB 9394/96 em território nacional, pouco veio a contribuir para implantação da EAD no país, deixando lacunas. A falta de uma legislação específica transferiu a responsabilidade aos estados e municípios no que diz respeito ao controle de avaliação, autorização e fiscalização abertura de polos.

Ainda buscou-se proporcionar as bases legais da EAD no Brasil, com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no diário oficial da União – D.O.U. – de 11/02/1998), Decreto nº 2,561, de 27 de abril de 1998 (publicado no diário oficial da União – de 28/04/1998) e pela portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998 (publicado no diário oficial da União – de 09/04/1998).

Dois anos após a promulgação da LDB 9394/96, com a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância, o decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998 alterou a redação dos art. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com BRASIL (1998, p. 3) passando a ser vigorada, com essa nova redação:

“Art. 11 Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 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 e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.”

“Art. 12 Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, 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, ensino médio e educação profissional de nível técnico.”

Assim o ministério da educação e do desporto começa a fazer parte no processo de credenciamento das novas instituições de ensino a distância EAD e a autorização, produção e controle de avaliação ficam os sistemas de ensino com a responsabilidade de credenciamento. A LDB 9394/96 deixou alguns pontos em aberto em seu texto como que é o caso de quem oferece, controla, salienta Filho (2003, p. 16) que essa lei “na esteira da preocupação de quem oferece e quem controla, a lei explicitou, de forma inequívoca, as unidades federativas competentes por cada um desses atos”.

A EAD vem crescendo, e gerando dúvidas e preocupações aos pesquisadores principalmente da área de formação de professores. Precisa-se de políticas públicas efetivas que primem pela qualidade dos cursos EAD e também dos cursos presenciais de nada adianta ter um vasto leque de legislações que regulem a EAD em território nacional, sendo que estas muitas das vezes não sejam capazes de corrigir as práticas docentes dentro de sua realidade.

4.2 Resolução CNE/CES, Nº 1, de 26 de fevereiro de 1997

Esta resolução busca fixar condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, ministrados por instituições estrangeiras nas modalidades semipresenciais ou a distância, proibindo a revalidação e reconhecimento desses diplomas para quaisquer fins.

Em seu artigo 1º a resolução resolve,

“Não serão revalidados nem reconhecidos, para quaisquer fins legais, diplomas de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, obtidos através de cursos ministrados no Brasil, oferecidos por instituições estrangeiras, especialmente nas modalidades semipresencial ou à distância, diretamente ou mediante qualquer forma de associação com instituições brasileiras, sem a devida autorização do Poder

Público, nos termos estabelecidos pelo artigo 209, I e II da Constituição Federal” (BRASIL, 1997, p. 01).

A instituição que desrespeitar o que está contido no artigo primeiro estará descumprindo normas gerais do sistema nacional de educação e estará sujeito a sanções (penalidades) pertinentes como cassação dos seus atos de credenciamento, autorização e reconhecimento das instituições envolvidas ou cursos ministrados por essas instituições.

Para finalizar o artigo 3º dessa resolução será aplicado a todas as instituições de ensino superior, inclusive as universidades.

4.3 Resolução CNE/CES Nº 1, de 03 de abril de 2001

Com os cursos de graduação praticamente regulamentados, torna-se necessário que o ministério da educação (MEC), comece a estruturação dos cursos, de Pós-graduação lato e stricto sensu a distância que possa a vir a ser uma realidade em território nacional, então em 03 de abril de 2001, a resolução nº 01, do conselho nacional de educação estabeleceu as normas nesse nível de ensino. Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da LDB 9394, de 1996, deveram obedecer às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecido por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos à distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais;

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa;

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos à distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecida por esta Resolução;

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais (BRASIL, 2001, p. 1).

Com relação aos cursos de EAD, lato sensu o art. 11º esses cursos a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da LDB 9394, de 1996. Nesses cursos ainda deveram ser realizadas provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Parágrafo único. “os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir,

necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografias ou trabalhos de conclusão de curso”.

4.4 Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Quase dez anos depois da implantação da LDB 9394/96, o ministério da educação no final do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vem regulamentar o art. 80 da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Decreto nº 5.622/2005 passa a se tornar o principal marco da regulamentação EAD no Brasil, esse documento abrange o credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação para a modalidade de EAD, buscando garantir um padrão de qualidade as instituições e a quem buscar esta modalidade de ensino para sua qualificação.

O decreto nº 5.622, em seu artigo 1º vem definir 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 tempo diversos” (BRASIL, 2005, p. 1).

Como podemos notar a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares onde a comunidade escolar deverá dar atenção diferenciada, sendo que esta terá momentos que são previsto a obrigatoriedade de estudos presenciais que envolvem avaliação de estudantes, estágios obrigatórios, quando previstos na legislação que a rege a defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente ainda atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

A educação a distância segundo o decreto poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais, educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, poderá também abranger os seguintes cursos e programas: técnicos, de nível médio, tecnológicos, de nível superior, educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Destacamos o artigo 3º do decreto nº 5.622/2005 que merecem atenção,

“Art. 3o A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em

vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional. § 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial. § 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor” (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse artigo podemos observar que a EAD deverá obedecer à legislação vigente, tendo sua duração igual aos dos cursos presenciais para os cursos que se equivalem, além do controle de frequência definidos no projeto pedagógico. Tanto os cursos presenciais, ou a distância deverão aceitar transferências entre eles com mesma equivalência e aproveitamentos garantidos.

De acordo com Brasil (2007, p. 3) o artigo 5º:

“Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional”.

“Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos”;

“§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I”.

“Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação”.

Os diplomas dos cursos à distância terão validade em todo o território nacional, as instituições de ensino superior tem autonomia universitária não terão a necessidade de credenciamentos para a abertura de novos cursos, ainda o ato de credenciamento terá tempo de atuação em território nacional.

Para Brasil (2007, p. 9),

“Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto”:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais;

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização à distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no **caput** serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2o Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o **caput**, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação”.

Nesse artigo fica evidente que a lei faz obrigatório, os momentos presenciais para o tempo dedicado a avaliação, estágio, TCC e atividades de laboratório quando for necessário. A lei busca uma equiparação igual aos cursos presenciais, sabe-se que o curso EAD possui características específicas que merecem atenção dos órgãos que as regulam e fiscalizam.

4.5 Edital 1/2005 – SEED-MEC

Esse edital de nº 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005/2006, teve como objetivo, realizar chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”.

Com esse edital o MEC, através da Secretaria Educacional de Educação, realizou chamada pública para que os Municípios, Estados e Distrito Federal, que tivessem interesse em aderir ao sistema UAB fizessem sua solicitação para atuar no ensino superior à distância.

4.6 Portaria MEC nº 873/06

O ministro da Educação, considerando o disposto nos artigos 80 e 81 da LDB 9.394/1996, autorizou através dessa portaria em caráter experimental a oferta de cursos superiores à distância nas Instituições Federais de Ensino Superior no âmbito dos programas de oferta pública de cursos superiores à distância, fomentado por esse órgão.

4.7 Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006

O Decreto nº 5.800 dispõe sobre o sistema UAB, que tem como objetivo o desenvolvimento da modalidade à distância, buscando expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no Brasil.

Os principais objetivos do sistema UAB:

“I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”;
 “II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”;
 “III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento”;
 “IV - ampliar o acesso à educação superior pública”;
 “V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”;
 “VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância”;
 “VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2006, p. 1).

A UAB tem como objetivo expandir a educação superior no Brasil, com a oferta de cursos principalmente na área das licenciaturas, continuará a apoiar a formação de professores através da EAD, buscando atingir os objetivos do Plano Nacional de Formação de Professor (PARFOR), ainda objetiva a formação continuada a aqueles que já possuem uma formação superior. Um dos programas do governo que foi implantado para formação de professores na busca da melhoria de suas aulas foi a TV Escola.

4.8 Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018

Esta portaria foi publicada no diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2018, a portaria aborda sobre a oferta de disciplinas na modalidade à distância pelas IES em cursos de graduações presencial. Em seu Art. 1º. A Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia à distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior – IES credenciadas pelo Ministério da Educação. Para a aplicação dessas é necessária que se observe a legislação educacional que dispõe sobre o ato de autorização de funcionamento da IES, e deve levar em conta a oferta de cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

A portaria revogou a Portaria do MEC no 1.134, de 10 de outubro de 2016, ampliando de 20% para 40% o limite de disciplinas EAD para os cursos de graduação presencial, esse aumento das disciplinas em EAD só poderá ser realizado desde que atenda aos requisitos expostos na portaria.

Buscando regulamentar a carga horária que as instituições de ensino superior presenciais poderão ofertar na modalidade em EAD, o artigo 2 esclarece que as IES que possuam pelo menos 1 curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de

disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, poderão até o limite de 20 % da carga horária total do curso. E que essas disciplinas deverão estar claramente identificadas na matriz curricular do curso e o projeto pedagógico do curso deverá indicar as metodologias a ser utilizadas nas disciplinas a serem ofertadas em EAD.

Ainda em relação aos limites de disciplinas a serem ofertados pelas IES presenciais ficaram assim redigidos,

“Art. 3º. O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos”.

“I – a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional – CI igual ou superior a 4 (quatro);

I – a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III – os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro); e;

IV – A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto no 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018” (BRASIL, 2018, p. 2).

Como se percebe no artigo 3º, que as IES poderão aumentar a carga horária em EAD nos cursos presenciais para até 40% (quarenta por cento) de sua carga horária, desde que tenham cursos credenciados tanto na modalidade presencial e cursos na modalidade à distância com conceito igual ou superior a 4 (quatro) e somente os cursos presenciais que poderão utilizar desse limite deverão ser reconhecidos com o mesmo conceito.

Com relação às atividades pedagógicas e acadêmicas dos cursos presenciais que estiveram ofertando disciplinas em EAD o artigo 4º esclarece que as atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas à distância, nos termos do art. 2º, devem ser realizadas exclusivamente na sede ou campi da IES. Como se observa a IES não poderá utilizar-se de outra instituição para oferta das disciplinas em EAD.

Ainda em relação aos limites de disciplinas que os cursos presenciais poderão ofertar em EAD o artigo 5º “aponta que a ampliação prevista no art. 3º fica condicionada à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior – DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE”.

O artigo 6º desta portaria faz menção que a possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade EAD definido no artigo 3º dessa lei não será aplicado aos cursos da área da saúde e das engenharias.

Buscando organizar a oferta de disciplina na modalidade em EAD pelos cursos presenciais os artigos 7º e 8º ficaram assim redigidos:

“Art. 7º. A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso – PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line”.

“Art. 8º A oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, conforme disposto nesta Portaria, deve ser informada previamente aos estudantes matriculados no curso e divulgada nos processos seletivos, devendo ser identificadas, de maneira objetiva, disciplinas, conteúdos, metodologias e formas de avaliação” (BRASIL, 2018, p. 4).

Com relação ao sistema avaliativo das disciplinas em EAD dos cursos presenciais observa-se que as mesmas deverão ser realizadas de forma presencial, na sede da IES, o artigo 9º “as avaliações das disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, bem como as atividades práticas exigidas nas respectivas DCN, devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos campi da IES” (BRASIL, 2018, p. 4).

Ainda para Brasil (2018, p. 5),

“Art. 10. A oferta de disciplinas, conforme estabelecido nesta Portaria, não desobriga a IES do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996.

Art. 11. As IES que optarem pela oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais deverão atualizar os respectivos projetos pedagógicos, submetendo-os à análise pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Parágrafo único. Aos cursos cujo projeto pedagógico tenha sofrido atualização para a oferta de disciplinas na modalidade a distância, com percentual que exceda os 20% (vinte por cento) da carga horária total, não se aplica a dispensa de avaliação in loco nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento.

Art. 12. A manutenção dos requisitos previstos nesta Portaria é condição obrigatória para a regularidade da oferta dos cursos de graduação presencial nos quais tenham sido introduzidas disciplinas na modalidade à distância”.

Essa portaria como podemos notar, busca regulamentar a oferta de disciplina em EAD pelas IES presenciais, fazendo ainda menção sobre o sistema avaliativo, as atividades e práticas pedagógica. Observa-se que alguns pontos ficam sem ser abordado nessa portaria

como: Quem irá fiscalizar essa oferta? Como será feito essa fiscalização? Sobre os estágios principalmente nos cursos de licenciaturas como será a sua fiscalização?

O ensino a distância em nosso país é uma realidade presente em diversas regiões. É preciso que o poder público e iniciativa privada trabalhem em conjunto para que a EAD tenha uma legislação e uma fiscalização rígida, tornando-a uma modalidade de ensino que não cause desconfiança na sociedade em geral, em relação à utilização de novos meios tecnológicos no processo de formação, principalmente, dos futuros professores.

Como podemos notar nas legislações referentes a essa modalidade de ensino, a EAD pode ser uma complementação da modalidade presencial. Assim, é possível que ambas caminhem juntas, e ainda dinamizar as possibilidades de surgimento de diferentes resultados para a formação de professores em nosso país. Mas, para que isso ocorra, é preciso que haja uma base mínima de legislações capazes de criar um terreno propício para investimentos adequados que construam um EAD de qualidade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O material aqui a ser analisado e discutido foi coletado a partir da aplicação de um questionário para 70 acadêmicos do curso de pedagogia do polo UAB de Juína - MT, destes 34 (trinta e quatro) concluíram o curso no segundo semestre de 2017 e 36 (trinta e seis) acadêmicos concluíram no primeiro semestre 2018.

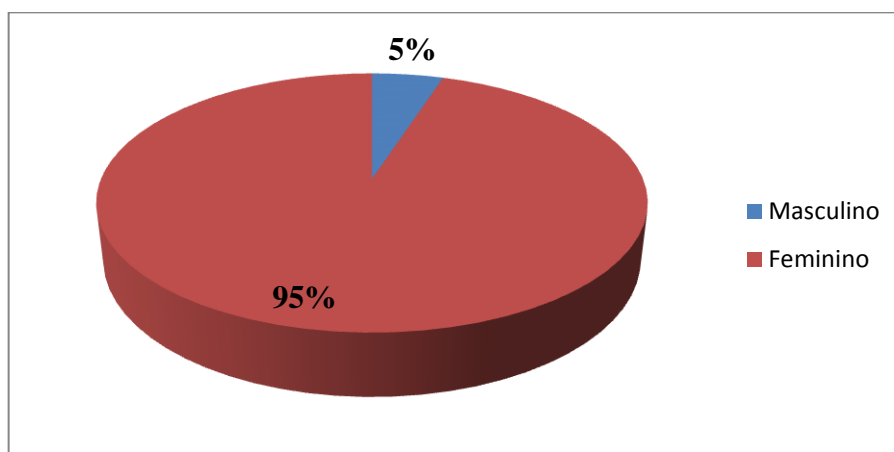
O critério de exclusão utilizado foi o prazo para os acadêmicos em relação à entrega dos questionários que foi entre 01 de março de 2018 a 30 de abril de 2018. Durante esse período foram devolvidos 40 questionários. Com relação aos acadêmicos que devolveram os questionários 13 desses acadêmicos concluíram o curso no segundo semestre de 2017 e os outros 27 acadêmicos concluíram o curso de pedagogia no primeiro semestre de 2018 totalizando 40 acadêmicos participantes da pesquisa.

O questionário foi composto por vinte e oito questões abertas e fechadas. Para melhor análise e interpretação dos resultados as mesmas foram organizadas da seguinte forma: as questões 01 a 09 para traçar um perfil dos acadêmicos; as questões de 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, e 25 sobre a modalidade educação a distância; as questões 13, 15, 26, 27 e 28, formação docente e as questões 22 e 23 relativas ao curso de Pedagogia.

Para análise e discussão dos resultados foi utilizado o método de análise discursiva textual. Esse tipo de análise busca construir um processo recursivo contínuo buscando uma qualificação do que se produz, além de se movimentar com a verdade que se busca expressar (MORAES e GALIAZZI, 2006).

5.1 Traçar o Perfil dos Acadêmicos

Gráfico 1 - Refere-se ao gênero dos acadêmicos



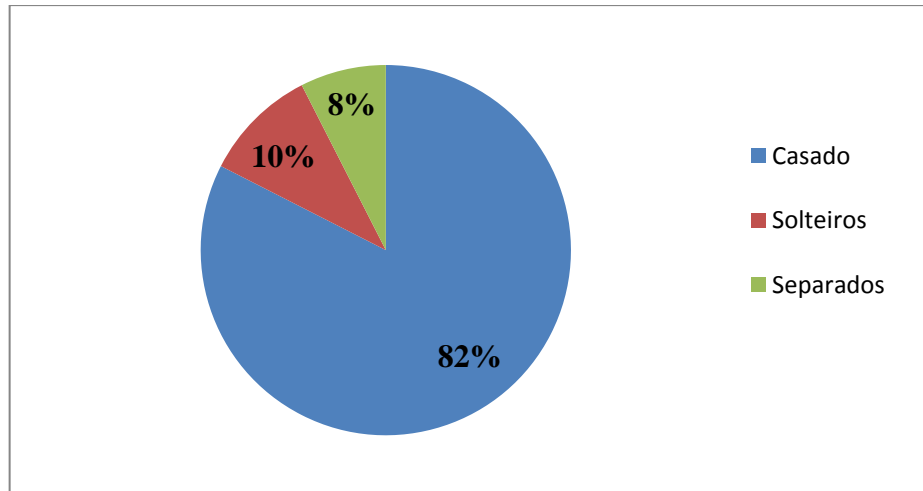
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 01, representa o gênero dos acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia, em que se constatou que trinta e oito acadêmicos (95%) são do gênero feminino e apenas dois acadêmicos (5%) do sexo masculino.

A presença feminina no ambiente escolar é sem dúvida superior a do homem, principalmente, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Hoje a presença feminina é destaque dentro das unidades escolares brasileiras e não somente da maioria dos cursos de licenciatura. Pereira e Favaro (2017) salientam que as mulheres ultimamente ultrapassam os homens em todos os níveis de ensino. Em relação ao curso de Pedagogia corrobora Silva (2011) que a história do curso está relacionada à história da mulher diante da sociedade, ocupando um espaço que antes era dos homens.

Afirma Sobreira (2008) que a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental são predominantemente ocupação feminina. Ainda para esse mesmo autor, sendo até final do século dezenove era um espaço tipicamente masculino domínio do sexo feminino na educação infantil é atribuído a características essenciais da feminilidade como afetividade que foram construídos ao longo dos anos.

Gráfico 2 - Refere-se ao estado civil dos acadêmicos

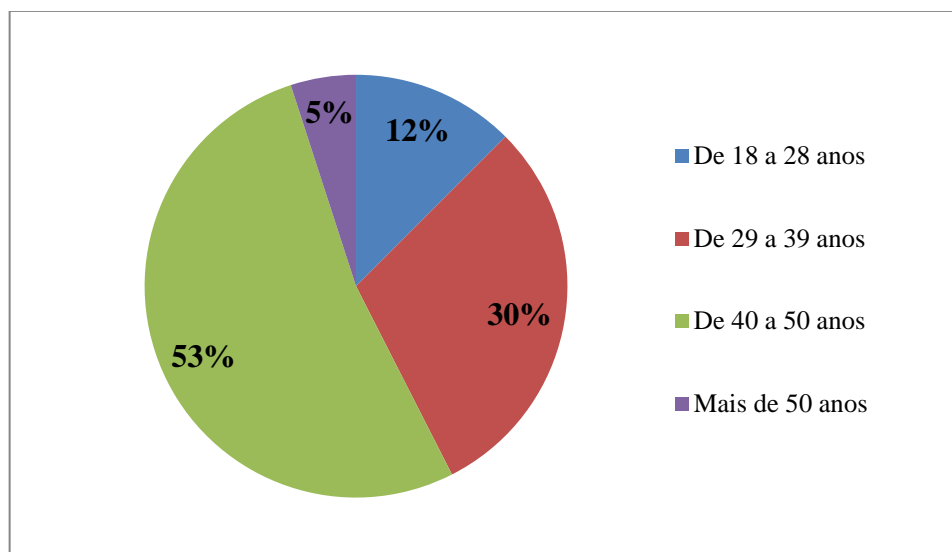


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 02 mostra o estado civil dos acadêmicos, onde se vê que quatro acadêmicos são solteiros (10%), três acadêmicos (8%) são separados e trinta e três dos acadêmicos são casados (82%).

A maioria dos acadêmicos é casada e a modalidade em EAD torna-se para eles a melhor forma de estudo, dividindo seu tempo com outras atividades. Salienta Pacheco et al (2010) que os alunos da modalidade em EAD optam por esse sistema de ensino, devido a flexibilidade e benefícios que o curso propicia.

Gráfico 3 - Aborda a faixa etária dos acadêmicos



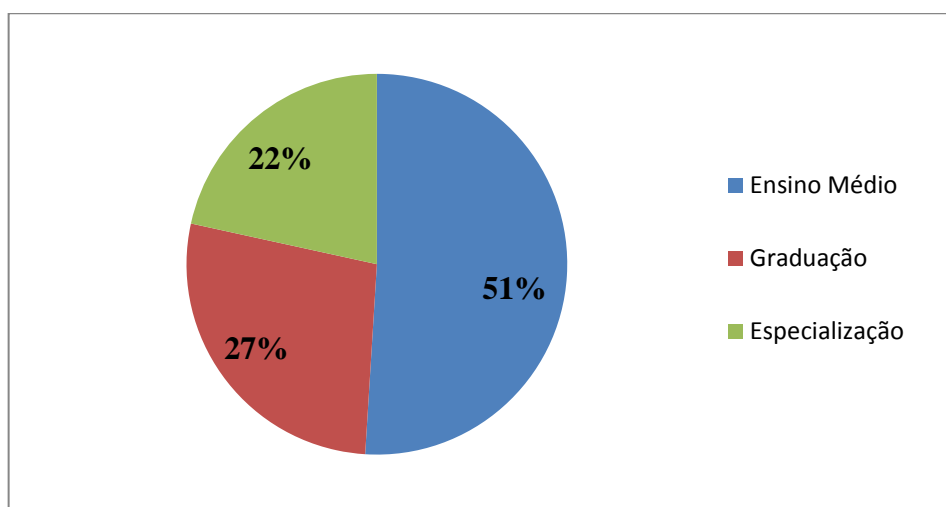
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 03 faz inferência sobre a faixa etária dos acadêmicos de um curso em EAD, onde se diagnosticou que há apenas dois acadêmicos (5%) com mais de 50 anos, entre 18 a 28 anos cinco acadêmicos (12%), com a faixa etária entre 29 a 39 anos doze acadêmicos (30%), entre 40 a 50 anos vinte e um acadêmicos (53%).

Com relação a esta questão verificou-se que a maioria dos acadêmicos está na faixa etária entre 29 a 50 anos, e buscam na modalidade EAD uma forma de estudo. Essas pessoas estão fora dos bancos escolares há um longo período, saindo de sua rotina produtiva de estudos.

A pesquisa comprova o que diz nas literaturas que os estudantes matriculados na modalidade EAD são mais velhos do que os alunos dos cursos da modalidade presencial. Salienta Gatti (2013-2014, p. 37) “que os alunos de EAD são, em média, dez anos mais velhos do que os dos cursos presenciais, o que sinaliza que a formação a distância nas licenciaturas é procurada tardiamente pelos segmentos sociais que demandam por esses cursos”. Para essa autora a modalidade em EAD requer um hábito de estudo, e os alunos tardios já foram esmaecidos onde requer determinados esforços para ser resgatados. Corroborar com essa discussão Pacheco et al (2010) para o qual a idade é uma característica importante dos discentes em EAD onde seu público alvo são, adultos.

Gráfico 4 - Faz Referência a formação acadêmica dos alunos antes ao ingresso no curso de Pedagogia.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

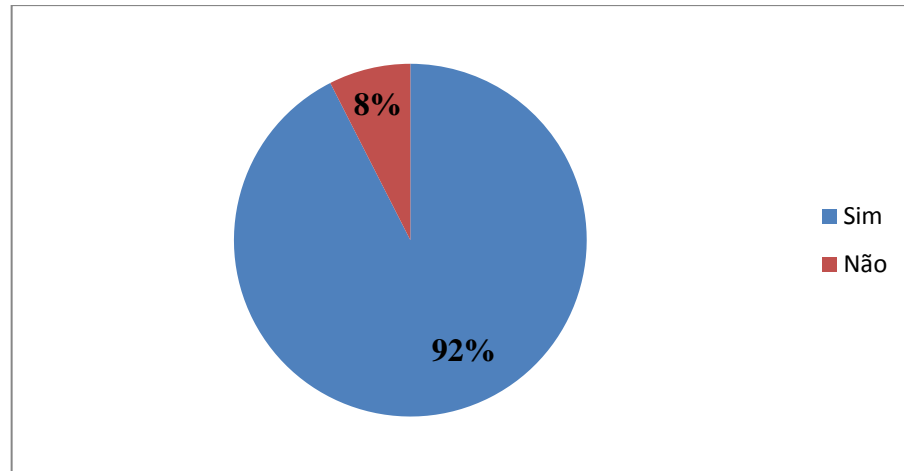
O gráfico 04, mostra o nível de formação dos acadêmicos que frequentam um curso de licenciatura em EAD. A questão de número cinco “Se possui graduação e pós-graduação em qual instituição você cursou”. “Que ano concluiu e em qual área do conhecimento?” Foi uma complementação, onde procuramos verificar com os acadêmicos se eles já possuíam uma formação e onde essa foi realizada bem como se era uma instituição presencial ou à distância.

Verificou-se que vinte e seis dos acadêmicos (51%) possuíam apenas ensino médio, quatorze dos acadêmicos já tinham uma graduação (27%) e onze acadêmicos (22%) com pós-graduação, sendo que desses apenas um tinha pós-graduação concluída. Sobre os acadêmicos que tem apenas a graduação, oito dos acadêmicos fizeram a sua primeira graduação presencial e cinco cursaram a distância, entre os cursos tivemos Letras, Matemática, História, Geografia, Administração e Serviço Social. Já em relação aos acadêmicos com pós-graduação todos cursaram em EAD em instituições privadas como: FAEL, FAVENI, UNITINS, UNIP e UNOPAR. As políticas adotadas nos últimos anos favorecem o aumento de instituições privadas de ensino nessa modalidade (GATTI, 2013-2014). As políticas de privatização principalmente do ensino superior são constatadas principalmente nos cursos de pós-graduação que os alunos estão realizando.

Como se constatou na pesquisa, hoje a grande maioria dos acadêmicos procuram na modalidade EAD uma forma de acesso a sua primeira formação docente, com isso deixam de lado o aprofundamento em disciplinas específicas que são de fundamental importância ao longo de sua vida profissional. Aponta Gatti (2013-2014) na modalidade em EAD, os estudos realizados pelos acadêmicos são solitários, e demandam leituras e interpretações de textos que o contato virtual ou tutorial fragilizados não favorece. Ainda para Gatti os cursos de formação inicial em EAD não oferecem uma formação suficiente para esse novo profissional atuar nas escolas, é ofertado apenas um verniz superficial de conteúdos de formação pedagógica e de seus fundamentos.

Assim, enfatiza-se que a depender do perfil de cada indivíduo a formação inicial em EAD não suprirá completamente as suas necessidades formativas. Essa percepção reforça a necessidade de estudos aprofundamentos acerca do sistema EAD, e dessa forma, o desenvolvimento de políticas de formação inicial, a fim de que as fragilidades da modalidade sejam atenuadas.

Gráfico 5 - Referente às atividades profissionais dos acadêmicos.

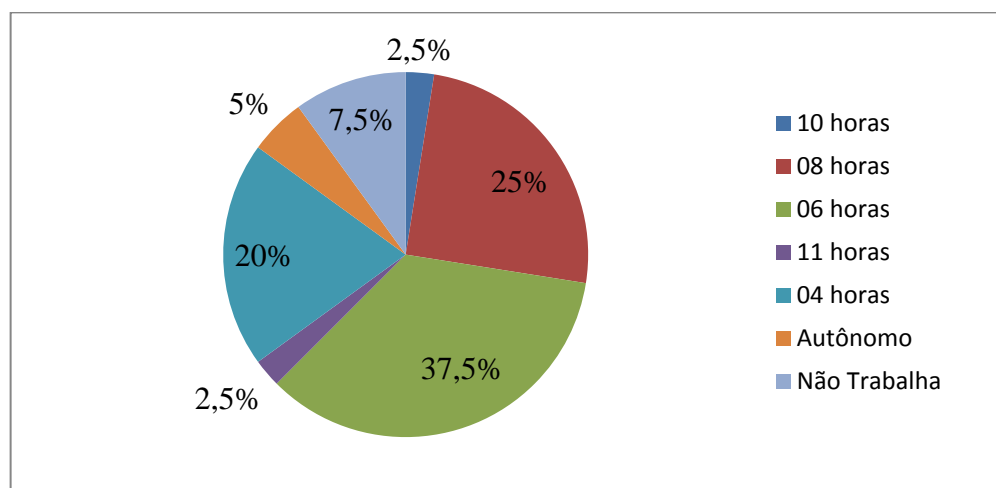


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 05 mostra se os acadêmicos trabalhavam ou não. Pode-se diagnosticar que trinta e sete dos acadêmicos (92%) trabalham e que apenas três (8%) não trabalham.

Como podemos verificar a maioria dos educandos trabalham. Assim, muitas das vezes, deixando para realizar suas atividades acadêmicas em casa, se ausentando dos poucos momentos de contato com colegas para estudo que poderiam ocorrer no polo. Gatti (2013-2014) aponta que estudantes em EAD não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, trocas de ideias, professores, debates, entre outros, que um curso presencial propicia, tornando-se professores carentes de socialização cultural não desprezível.

Gráfico 6 - Faz Referência à quantidade horas trabalhadas pelo acadêmico diariamente.

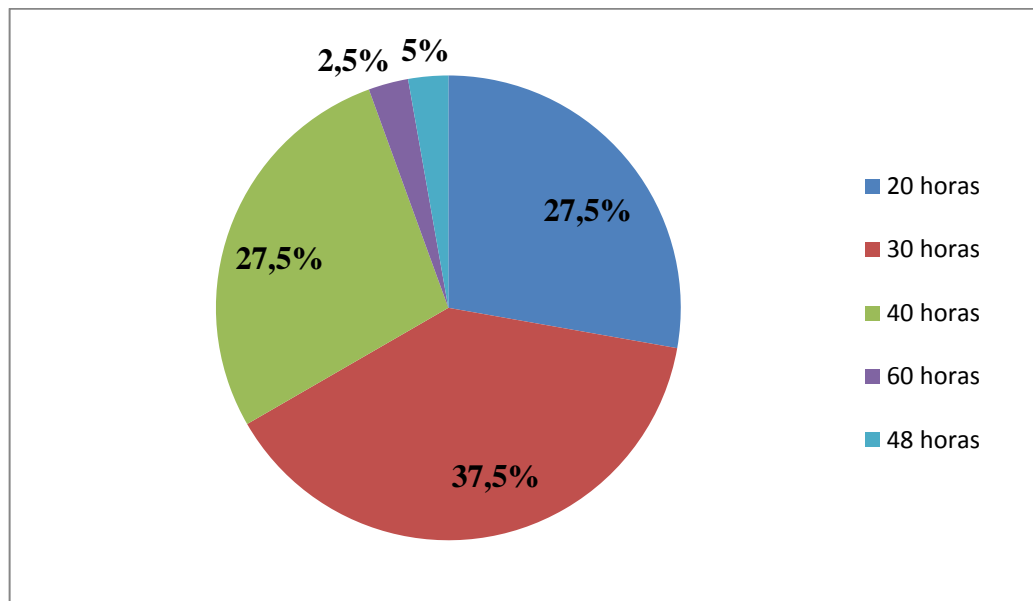


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico de número 06 mostra se o acadêmico trabalha e quantas horas diárias esse acadêmico dedica a sua atividade profissional. Verificou-se que um acadêmico (2,5%) trabalha mais de dez horas diário, um acadêmico (2,5%) com onze horas diário, dois (5%) são autônomos, três dos acadêmicos (7,5%) não trabalham, oito dos acadêmicos (20%) trabalham quatro horas diárias, dez (25%) trabalham oito horas diárias e quinze (37,5%) trabalham seis horas diárias.

Com relação ao número de horas trabalhadas por dia verificamos que a grande maioria dos acadêmicos trabalha entre seis e oito horas diárias e ainda desenvolvem outras atividades como o cuidado com a família (o que lhe causa perda de tempo) para o desenvolvimento das atividades do curso como: trabalhos, questionários, fóruns e etc. Salientam Souza, Franco e Costa (2016) o acadêmico em EAD apresenta características específicas dividindo seu tempo com trabalho, família e outros.

Gráfico 7 - Refere-se quantas horas semanais os acadêmicos trabalham.

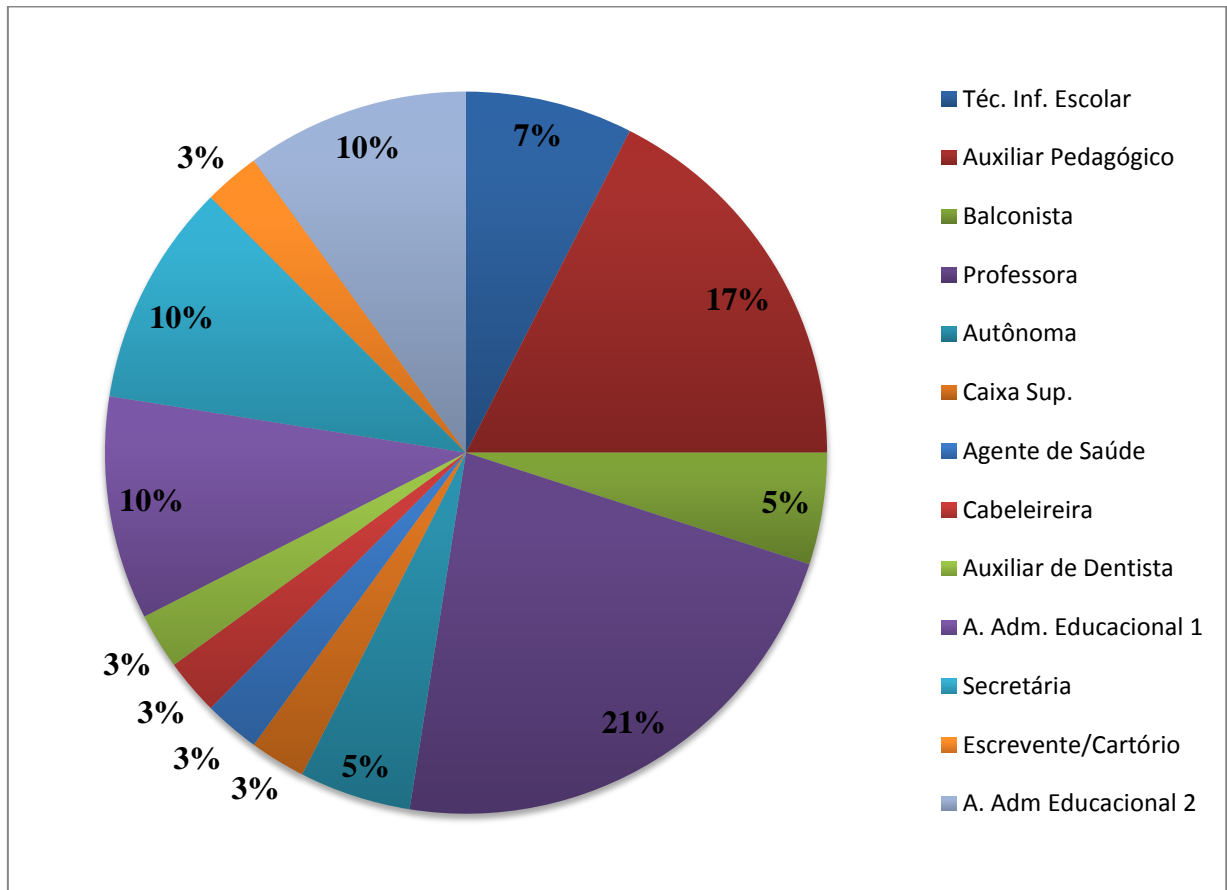


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 07, representa quantas horas semanais de atividade empregatícia os acadêmicos desenvolvem. Onze acadêmicos (27,5%) trabalham vinte horas semanais, outros onze acadêmicos (27,5%) trabalham quarenta horas semanais, quinze acadêmicos (37,5%) trabalham trinta horas semanais, dois acadêmicos (5%) trabalham quarenta e oito horas e apenas um acadêmico (2,5%) trabalha sessenta horas semanais. Para Souza, Franco e Costa (2016), serem trabalhadores é uma das características dos alunos da modalidade em EAD.

Podemos observar que a grande maioria dos acadêmicos trabalha em torno de vinte a trinta horas semanais e, alguns, desempenham, mais de quarenta horas de trabalho. Salientam Neto e Tahn (2016 p.4) que o acadêmico deve manter um ritmo e periodicidade para não acumular trabalho, não podendo ser adiadas tarefas, e os horários de trabalho e acesso ao curso devem acontecer diariamente, disciplinar-se.

Gráfico 8 - Refere-se a qual ramo de atividade?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico de número 08 representa as atividades profissionais exercidas pelos acadêmicos. Pode-se constatar através da pesquisa que três dos acadêmicos (5%) são técnicos em Infraestrutura das Unidades Escolares Municipais (merendeira e limpeza); no cargo de Auxiliar Pedagógico sete dos acadêmicos (17%) exercem essa função nos Centros de Educação Infantil (CEI) Auxiliando as professoras (Pedagogas); no cargo de Balconista duas acadêmicas (5%); autônoma outras duas acadêmicas (5%); exercendo o cargo de professora principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental temos nove acadêmicas (21%). Uma das professoras atua na rede municipal e a outra na rede estadual de ensino. As demais

em uma unidade escolar particular do município; uma acadêmica (3%) é caixa de supermercado, uma Agente de Saúde (3%); uma é Cabeleireira (3%); uma Auxiliar de Dentista (3%); quatro acadêmicas (10%) trabalham nas escolas estaduais no Apoio Administrativo Educacional 1 (merendeira, Limpeza) esse cargo é ocupado por pessoas apenas com o nível fundamental; quatro acadêmicas (10%) são secretárias em lojas ou trabalham em escritório de Advogados; uma é escrevente de cartório (3%) e outras quatro acadêmicas (10%) exercem o cargo de Apoio Administrativo Educacional 2 (Secretaria, bibliotecária, laboratório de informática) esse cargo é ocupado por pessoas com ensino médio, em escolas estaduais.

Notamos que a grande maioria dos acadêmicos já desenvolvem outras atividades profissionais. Para Gatti (2013-2014) em geral os acadêmicos dos cursos em EAD já trabalham em funções diversas e procuram alternativas de rendas. Ainda para essa mesma autora isso é um dos fatores que leva a uma evasão em média de 80 %. Trabalha nessa mesma linha Souza, Franco e Costa (2016), que durante o curso vão aparecendo inquietações, desmotivações e dificuldades, isso ocorre em relação ao acadêmico da modalidade EAD onde essa modalidade exige uma autonomia e autocontrole.

5.2 Modalidade Educação a Distância

Nesse eixo procuramos compreender sobre o universo da Educação a Distância. *“Por que você optou em fazer um curso de EAD?”*.

A.10 – *“Pela questão de horários, pois posso estudar a qualquer hora, não preciso estar todos os dias na faculdade; organizo meu tempo e preparo meu horário de estudo”*.

A.15 – *“Por não disponibilizar de tempo para fazer um curso presencial”*.

A.30 – *“Por que seria mais prático para estudar já que trabalho fora, em casa tem filhos, marido e principalmente por que o curso EAD é pública”*.

A.31 – *“Por ter dois filhos pequenos, para mim foi melhor não ter que sair de casa todas as noites”*. *“E fazer meu horário de estudo conforme a rotina de minha casa”*.

Um dos principais pontos de argumentos dos acadêmicos ao optarem por um curso de Pedagogia na modalidade EAD, foi com relação à disponibilidade de tempo, que essa

modalidade proporciona. Outro ponto abordado são cuidados com a família, fazendo assim seus próprios horários de estudos. Como, há um grande número de mulheres no curso de Pedagogia, muitas dividem seu tempo entre os afazeres do lar, trabalho e estudos. A questão de ser um curso gratuito também foi outro ponto mencionado. No trabalho realizado por Souza, Franco e Costa (2016) apontam que a opção para a modalidade em EAD ocorre devido ao desconhecimento dessa modalidade, acham que o processo de ensino e aprendizagem é mais fácil do que o presencial. Esses mesmos autores salientam ainda que as relações que os acadêmicos tiveram com os professores em seus estudos presenciais é o que leva os alunos a procura de um curso em EAD.

A modalidade em EAD não é exclusivamente utilizada para formação ou capacitação de professores, hoje existem diferentes tipos de atividades a distância que estão sendo colocadas à disposição da população. Procurando compreender o envolvimento dos acadêmicos com a modalidade EAD, antes do curso, indagou-se: *“Antes do início do curso, você já teve contato com essa modalidade de ensino EAD e se já teve contato descreva em que situação”*.

A.33 – *“Sim! Minha primeira graduação e a pós foram em EAD”*.

A.22 – *“Sim! Iniciei um curso de Administração Pública Municipal em EAD. Porém não foi possível concluí-lo”*.

A.08 – *“Sim! Já fiz outro curso na mesma modalidade”*.

Pode-se observar que alguns dos acadêmicos tiveram contato com a modalidade em EAD, antes do início do curso. Alguns fizeram já uma graduação, pós-graduação outros cursos de capacitação, mas vinte e nove dos acadêmicos pesquisados, não tiveram nenhum contato com essa modalidade de ensino antes de iniciarem o curso de pedagogia. Os cursos em EAD principalmente em formação de professores requerem que o aluno tenha conhecimentos específicos sobre o uso de determinada tecnologia (diferentes das salas de bate papo, sites de compras entre outros) para sua formação como apontam Souza, Franco e Costa (2010) os cursos em EAD requerem competências e habilidades específicas que darão oportunidade ao processo de aprendizagem dos acadêmicos.

Tanto em um curso presencial ou na modalidade EAD a figura do professor se faz presente. Procurando saber sobre a figura do professor, levantou-se a seguinte questão: *“Você*

acredita que para sua formação e o exercício de suas atividades “Docentes” futuras, seria melhor ter orientação de um professor presencial pelo menos uma vez por semana”.

A.02– “Para algumas das disciplinas que tivemos sim. Como por exemplo, didática e até mesmo libras. Que com um professor “ao vivo” teria melhor aproveitamento da disciplina, mas tudo depende muito da dedicação do aluno nesta modalidade de ensino”.

A.19 – “Sim acredito, pois um professor presencial é essencial para sanar dúvidas ou algumas dificuldades que possa existir”.

A.14 – “Sim, seria ótimo, pois muitas vezes temos dúvidas e mesmo com a tecnologia fica difícil”.

Com relação a essa questão pode-se verificar que a grande maioria dos acadêmicos gostaria que tivesse a presença do professor para orientá-los, tirar dúvidas principalmente em disciplinas que requer termos (linguagem) específicos. Segundo Gatti (2013-2014) os acadêmicos da modalidade em EAD apresentam dificuldade de linguagem de áreas específicas como sociologia, filosofia e ciências. Essa mesma autora aponta que essa característica é evidenciada nos cursos da modalidade EAD, principalmente nas licenciaturas da forma que são apresentadas às propostas para a implantação desses cursos. Se os curso em EAD fossem semipresenciais com aulas quinzenais ou mensais talvez pudesse contribuir em muito para a formação acadêmica.

O estágio é uma atividade importantíssima na formação de qualquer ramo profissional, buscando compreender sobre as orientações dadas aos acadêmicos sobre o estágio supervisionado levantei a seguinte questão, *“Sobre as orientações ofertadas pela sua instituição de ensino para a realização do estágio supervisionado foram:”.*

A 35 - Satisfatória “Antes das orientações a distância, tivemos aulas presenciais”.

A 05 – Satisfatória “A partir das orientações foi possível realizar o estágio, embora surgissem muitas dúvidas que aos poucos foram sanadas”.

A 13 – Satisfatória “Mas ficou faltando algumas informações o que nos levou a procurar professores para sanar nossas duvidas”.

Em relação às orientações sobre o estágio supervisionado para maioria dos acadêmicos foram satisfatórias. Tiveram aula presencial para orientá-los pela tutora presencial, no decorrer do estágio foram surgindo dúvidas e aos poucos foram sendo sanadas e quando tiveram dificuldade os próprios professores regentes da turma onde estão estagiando foram lhes orientando. “O estágio supervisionado, deve constituir-se em espaços privilegiados para a aprendizagem da relação das teorias com as práticas possíveis, não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ 2011, p. 114). Esses mesmos autores em relação ao estágio supervisionado dos cursos na modalidade em EAD, apontam problemas na orientação do estágio, tais como: adequada formação prévia em leitura e compreensão do material de forma autônoma.

Tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância são protagonistas no ensino em EAD. Procurando ter uma visão dos acadêmicos sobre o tutor presencial foi levantado a seguinte questão: “*Sobre o tutor presencial ele sempre esteve no polo dentro dos horários estipulados e sanou suas dúvidas?*”.

A.32 – “*Sim. Todas as vezes que precisei*”.

A.34 – “*Sim. Sempre ajudou da melhor forma possível, quando não conseguia sanar as dúvidas entrava em contato com a universidade*”.

A.7 – “*Sim. Com certeza, sempre que precisei ela estava lá para me ajudar e sanar as minhas dúvidas*”.

Pode-se verificar que os acadêmicos foram unânimes ao responder que a tutora sempre estava no polo e cumpria os horários dela, tirava as dúvidas dos acadêmicos quando procurada. Discutindo sobre a função do tutor Neto e Tahim (2016) reportam que o tutor não pode ter a sua função comparada a de um professor, pois o tutor não dará aula na modalidade EAD, o tutor é legitimamente um docente. É importante que o tutor tenha a mesma formação do curso em que ele atua, pois a função requer leituras, esclarecimento de dúvidas e técnicas (procedimentos) de estudos na área específica do curso. No curso pesquisado a tutora tem a formação de Pedagogia.

O tutor também desempenha o papel de mediador entre os acadêmicos e as atividades do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), informando sobre as atividades, os prazos,

aplicando as provas presenciais, organizando os grupos, além de outras atividades burocráticas que o curso exige.

Buscando compreender sobre o tempo que os acadêmicos dedicam aos estudos das disciplinas durante a semana foi levantado a seguinte questão: *“Quantas horas semanais você dedicou ao estudo das disciplinas?”*

Pode-se verificar que a grande maioria dedicou entre seis a vinte horas semanais de estudos. Na EAD a organização é imprescindível, tanto na vida pessoal quanto na profissional a ser executada. Necessita de disciplina, organização e responsabilidade para cumprir as atividades previstas de tempo, espaço e de descanso (NETO e TAHIM, 2016, p. 4). Como podemos verificar a maioria dos acadêmicos desenvolvem um bom ritmo de estudo, chegando até a se equiparar com um curso presencial.

Em um curso em EAD o papel da IES não deixa de ser menor em relação aos das IES presenciais, essa importância pode ser ainda maior. Buscando saber sobre as informações ofertadas aos acadêmicos sobre as atividades no ambiente virtual, foi feita a seguinte pergunta: *“Você sempre foi informado dentro do prazo para a realização das atividades na plataforma de estudo?”*.

A.23 – *“Na verdade sempre fiquei de olho nas matérias que iam abrindo ai ia agendando os dias dos trabalhos e provas”*.

A.22 – *“Sim tanto nos grupos sociais do curso, quanto contato da tutora”*.

A.17 – *“Sim. Recebia mensagens da tutora no AVA nos alertando do vencimento das atividades”*.

A.34 – *“Sim. Sempre chegava mensagens na plataforma”*.

Diagnosticou-se que os acadêmicos estão sendo informados sobre os dias das atividades como questionários, fórum, trabalhos e avaliações presenciais. Nos cursos da modalidade em EAD os alunos devem estar em constante contato com a plataforma (ambiente virtual), buscando se informar das atividades. Assim afirma Branco (2017) que o aluno nessa modalidade de ensino começa a desenvolver um papel de protagonista diante do seu processo de formação. Assim compreendemos que o aluno nessa modalidade de ensino deve estar sempre buscando informações no “Ambiente Virtual”.

Procurando entender o processo avaliativo na modalidade EAD, fórum, questionário, foi realizado as seguintes questões: “*O questionário aplicado no EAD terá total colaboração para as atividades docentes que irá exercer como professora/o?*” Observamos que os acadêmicos estão bem divididos em relação ao papel do questionário em sua formação, onde dezoito acadêmicos concordam plenamente que ele contribui na sua formação e outros dezoito acadêmicos concordam parcialmente, nem concordo nem discordo dois acadêmicos, e outros dois acadêmicos, discordam parcialmente, nenhum dos acadêmicos discordou totalmente. Segundo aponta Cervo e Bervian (2002) o questionário é uma forma de coletar dados com melhor exatidão sobre o que se deseja pesquisar.

Sobre o fórum foi questionado: “*Os fóruns avaliativos contribuem com sua formação?*” Os acadêmicos ficaram bem divididos também nas suas respostas, dezenove acadêmicos concordam plenamente, outros dezoito acadêmicos concordaram parcialmente, nem concordo nem discordo um, discordaram parcialmente dois acadêmicos e ninguém discordou totalmente. Segundo Duarte (2010) o fórum é um meio de comunicação que dá possibilidade aos estudantes de se comunicarem de forma assíncrona, não precisando estar todos conectados ao mesmo instante.

No curso em EAD, a grande maioria das atividades, é realizada em grupo, e esse tipo de atividade é importantíssima para que o acadêmico amplie seu poder argumentativo sobre determinado assunto. Pretendendo ter a visão dos acadêmicos sobre a atividade em grupo questiona-se: “*Para você a realização das atividades em grupo contribuiu para a sua formação docente?*”:

A.22 – “*Sim. As atividades em grupo nos permitem uma melhor interação com a turma, além de promover a sociabilidade, imprescindível para a prática docente*”.

A.17 – “*Sim. Pois devemos aprender a trabalhar em grupo, em equipe na escola e na maioria dos empregos devemos trabalhar em harmonia e união*”.

A.38 – “*Sim. Pois a mesma proporciona interação e discussão sobre assuntos pertinentes, promove práticas coletivas de conhecimentos e possibilita trocas de experiências. Desenvolve habilidades como debater, avaliar e respeitar opiniões*”.

Com relação às atividades em grupo observamos que os acadêmicos concordam que as mesmas contribuem para uma interação entre os acadêmicos e proporciona discussão sobre

assuntos pertinentes à sua formação, ampliando seu conhecimento sobre determinado assunto. Os acadêmicos apontaram que a ajuda no desenvolvimento de suas habilidades futuras como se expressar, além de respeitar as opiniões dos colegas, permite uma melhor interação. Aponta Basso et. al. (2013) que o trabalho em grupo no processo de formação pode atuar como facilitador nos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda para esses autores o trabalho em grupo pode potencializar o aprendizado dos estudantes do grupo ofertando um espaço de reflexão.

Em alguns cursos na modalidade em EAD algumas atividades podem ser desenvolvidas em grupos, no caso do curso em questão os alunos montam grupos de três, quatro ou até cinco pessoas e desenvolvem essas atividades ficando a discussão restrita apenas aos integrantes que podem ser três ou quatro acadêmicos. É importante que se proporcione atividades onde os alunos possam discutir e trocar ideias, essas atividades podem ser em grupos tanto no ambiente virtual ou mesmo em sala. É através dos trabalhos em grupos que ocorre um intercâmbio de saberes, esse tipo de atividade deve ser incentivada tanto nos cursos presenciais ou na modalidade em EAD.

Hoje vem sendo discutido a importância da relação teoria e prática, com isso foi perguntado: *“Durante o processo de estudos qual a relação teoria e prática foram evidenciadas pelos profissionais formadores nas suas respectivas disciplinas?”*

A.13 *“Quase não tivemos atividades que fizessem essa relação”*

A.20 *“Só tivemos essa relação durante o estágio”*

A.25 *“Poucas atividades práticas, somente durante o estágio”.*

Segundo os acadêmicos a grande maioria não teve atividades que envolvessem a teoria e a prática dentro do seu processo de formação ficando quase que restrita ao estágio. Hoje a discussão em relação à teoria e a prática se fazem presente no cotidiano da formação docente. Um grande número de pesquisa sobre currículo aponta a inexistência dessa relação entre teoria e prática isso se confirma com o relato feito por Gatti e Nunes (2009); Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013) as pesquisas realizadas em matrizes curriculares de IES formadoras de professores, em sua maioria não se evidencia a concretização dessa relação nem mesmo no estágio supervisionado. Sobre isso, Pacheco, et. al. (2017, p. 334) apontam que a “teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e

especificidades, disposto a ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias”.

Não importa se o curso é presencial ou em EAD compreendemos que teoria e prática deverão caminhar juntas. Quando caminham juntas, teoria e prática dão sentidos às ações docentes. Dessa maneira Pacheco et. al. (2017, p. 338) nos afirmam, que,

“quando mantemos a relação entre ambas, esse processo se torna amplamente harmônico e complementar. Teorias e práticas pedagógicas que são naturalmente diferentes, quando se trata da realidade encontrada na escola, se complementam e fazem o saber pedagógico ganhar sentido e significado, com objetivos para (re) criar novos métodos de ensino e metodologias lúdicas e atrativas, com isso, o trabalho pedagógico torna-se claro e compreensível”.

Compreendemos a importância de se relacionar a teoria e a prática no contexto da formação dos futuros licenciados. Separar a teoria da prática poderá enfraquecer a atuação do futuro profissional, dificultando as futuras ações docentes, levando a uma separação da realidade que poderá enfrentar. Essa dissociação leva riscos ao próprio processo educacional, fazendo com que o professor não consiga desenvolver o processo educacional voltado ao aluno, dificultando sua própria ação pedagógica.

Querendo entender sobre os processos metodológicos utilizados pelos educadores da modalidade em EAD foi elaborada a seguinte questão: “*As metodologias utilizadas pelos professores formadores nas disciplinas foram adequadas para a sua formação*”.

A.18 “*Sim, metodologia perfeita, somente a falta de comunicação deles é que nos deixa desanimada*”.

A.38 “*Sim. Foram adequadas e proporcionaram a aprendizagem*”.

A.17 “*Sim, os professores buscaram usar o melhor método para que nós acadêmicos pudéssemos entender o conteúdo e assim adquirir novos conhecimentos*”.

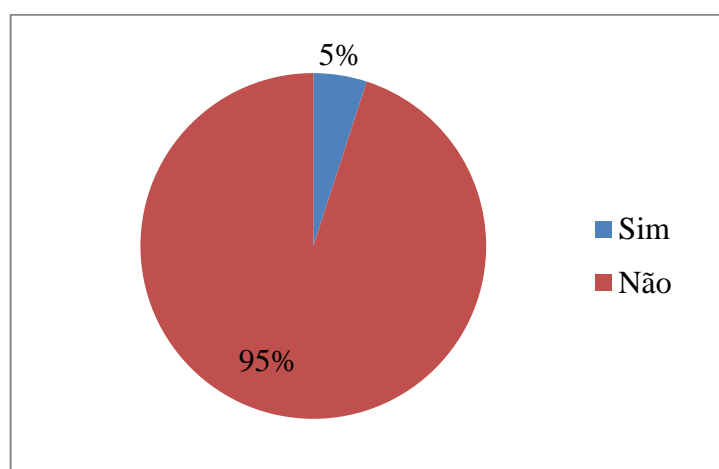
Conforme a maioria dos acadêmicos as metodologias utilizadas pelos professores formadores foram adequadas para o desenvolvimento das disciplinas e cada professor buscou o melhor método para que os acadêmicos tivessem a compreensão dos conteúdos ministrados. As aulas nos cursos em EAD são transmitidas aos acadêmicos através de vídeos, com isso há uma restrição às aulas expositivas, deixando os acadêmicos desprovidos de contato com outras metodologias que poderão contribuir no seu desenvolvimento escolar. Para Rocha,

Colares e Velanga (2011) a aula expositiva é a mais usada nas universidades, afirmam ainda que essa forma de ministrar aula está ultrapassada. Somente esse tipo de metodologia (aulas expositivas) se “revela insuficiente para dar conta do profissional de que a realidade necessita” (ANATASIOU e ALVES, 2012, p. 76). Ainda para esses autores o professor precisa ser dinâmico dando sentido ao hábito de estudar, selecionar, organizar e proporcionando diferentes recursos, facilitando ao acadêmico a aprendizagem.

5.3 Formação Docente

O estágio supervisionado desempenha um grande papel na formação acadêmica querendo aprofundar no assunto principalmente no que se refere ao acompanhamento/a, orientação e supervisão. Elaboramos a seguinte questão: “*Durante seu estágio supervisionado alguém da sua instituição foi acompanhá-lo?*”.

Gráfico 9 - Refere-se sobre o acompanhamento do estágio



Fonte: Elaborado pelo autor 2018

A grande maioria dos acadêmicos apontou que não houve uma fiscalização de seu estágio. Afirma Bianchi et. al. (2003) o estágio é tarefa do aluno, supervisionar é responsabilidade das IES, que está sobre a responsabilidade do professor de estágio. Acompanhar pessoalmente o estagiário tornando essa atividade incomum produtiva é tarefa do professor. Corroborar com essa discussão Gatti (2013-2014) em função do elevado número de aluno para realizar o estágio incumbido apenas um professor, o estágio não se constitui de uma prática reflexiva.

É importante que o estágio seja fiscalizado para que professor e aluno levem para dentro da sala de aula situações reflexivas desse momento, proporcionando discussão com os demais acadêmicos ampliando assim a base de argumentações e conhecimentos sobre a realidade de suas atividades profissionais. Corte e Lemke (2015, p. 03) “é importante que na formação inicial, deve ser pautada pela investigação, mediante processos de reflexões sobre a realidade, a fim de averiguarem seu papel e sua atuação nesse processo”.

O estágio supervisionado tanto nos cursos presenciais e EAD deve ser acompanhado de perto pelas IES. Nos cursos em EAD principalmente o estágio passa a ser a única atividade prática que esses acadêmicos vão vivenciar, sendo que o orientador do estágio não se encontra na mesma cidade dos acadêmicos.

Ainda sobre o estágio supervisionado busquei compreender a posição dos acadêmicos diante dessa atividade (disciplina): *“Qual a importância do estágio para a sua formação como professor?”*.

A.19 – *“O estágio é um período muito importante para a formação de um profissional, pois é nesse momento que vivencia a realidade escolar”*.

A.21 – *“O estágio é importante para o meu conhecimento e experiências trocadas entre os profissionais da área, os alunos, ajudando no meu crescimento e formação como professora”*.

A.16 – *“O estágio é de suma importância, pois é a primeira experiência em sala de aula, e deve ser realizado com orientação e compromisso”*.

Os acadêmicos compreendem a importância do estágio supervisionado para sua formação. É com o estágio que os mesmos vivenciarão sua futura profissão. Apontam ainda a importância do acompanhamento e de compromisso com o estágio supervisionado. Salientam Corte e Lemke (2015) o estágio oportuniza aos acadêmicos conhecer, analisar e refletir sobre o seu futuro local de trabalho. Para esses mesmos autores o estágio é um momento de tomada de decisões, de confronto entre prática e teorias. Para Milanese (2012), o estágio é muito importante para o formando em licenciatura e esperado com grande expectativa pelos acadêmicos.

Corroborando com esse assunto Linhares et al (2014, p. 02) o estágio supervisionado,

“é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Onde, por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão, o Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem”.

Contudo o estágio é peça fundamental na formação do futuro professor, essa ferramenta, muitas vezes, é o primeiro e único contato que o futuro professor terá com a prática docente, nesse momento ele deverá refletir sobre suas ações pedagógicas levando a decidir sobre a continuidade ou não na prática docente. No estágio dos cursos em EAD deve-se ter uma grande atenção aponta Gatti (2013, p. 61) que nessa modalidade tem “ausência de um plano de estágio que explicita como os alunos iriam articular teorias e práticas”.

No universo do currículo dos cursos de Pedagogia busquei compreender através da visão dos acadêmicos sobre os conteúdos das disciplinas: *“Os conteúdos trabalhados nas disciplinas presentes na matriz curricular do curso contribuíram para sua formação específica?”*

A.21 *“Com certeza, cresci muito enquanto profissional, visto que as disciplinas ajudaram muito no desenvolvimento do meu trabalho”.*

A.33 *“Contribuíram muito, principalmente nas atividades de extensão que nos proporcionam vários momentos na escola e em turmas diferentes, o que favorece um contato direto com a escola e com os alunos de maneira a trazer pequenas experiências que serão valiosas para a prática docente”.*

Para os acadêmicos os conteúdos elencados na matriz curricular contribuíram para sua formação específica, proporcionando condição ao seu desempenho docente. Em relação aos conteúdos específicos do campo de atuação do pedagogo está ausente da matriz curricular dos cursos de Pedagogia como aponta Kishimoto (2005, p. 182) em um de seus trabalhos com dados de instituições particulares do Centro Oeste,

“em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo”.

Esse mesmo autor afirma que conteúdo que forneça dados de Antropologia, em diversidade das culturas infantis e de adultos, e da Linguística, que fazem o papel das narrativas infantis, estão fora do processo de formação. Nessa mesma linha afirma Gatti (2013-2014, p. 39) que “a formação para a prática da alfabetização e iniciação à Matemática e as Ciências Naturais e Humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. Corroborando Libâneo (2013) o professor ensina o que sabe. Gatti (2013) nos chama a atenção sobre o currículo dos cursos na modalidade em EAD. Estes currículos não propiciam ao acadêmico uma prática reflexiva, além de não considerar as experiências de trabalhos dos acadêmicos, não possui um caráter formador.

Os cursos de formação em Pedagogia ofertados pelas IES devem fornecer condições para que os acadêmicos consigam desenvolver as atividades que a profissão lhe exija: “*Você se sente preparado para assumir uma sala de aula nos diferentes níveis de ensino do curso de Pedagogia?*”

A.22 “*Sim, porém é necessário continuar a formação docente, pois a academia nos permite os conteúdos e a formação, mas a prática docente é um desafio diário*”.

A.33 “*Me sinto preparada, porém sei ainda que experiência só vem com a prática*”.

A.09 “*Não. Eu acho que esse preparo vamos adquirindo na sala de aula dia a dia*”.

A.20 “*Eu já sou professora há 29 anos. Não tenho dificuldades, mas vejo que muitos colegas não estão preparados, pois ter um diploma não significa estarmos aptos. Somente a prática trará a realidade*”.

Como podemos observar os acadêmicos ficaram divididos em relação a estarem preparados ou não estarem preparados para atuar, nos diferentes níveis de ensino, e afirmam que o preparo total para atuar em sala de aula só virá quando estiverem atuando. Na fala de uma das acadêmicas que está cursando a sua segunda licenciatura aponta que muitos dos colegas não estão preparados para atuar. De acordo com Gatti (2013-2014) a uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas nas ementas. As ideias não se concretizam na formação real oferecida, bem como teoria e práticas não se mostram integradas.

Com isso precisamos de um campo de formação que forneça condições para que os futuros profissionais ao saírem da universidade consigam encarar a realidade do ambiente escolar como educador e que isso não tenha que ocorrer á longo prazo. A primeira formação “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se construirão em subsídios para situações de formação e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2013-2014, p. 39). Essa mesma autora aponta que a formação inicial não apresenta atividade da experiência do exercício profissional, tanto nos cursos presenciais como nos cursos da modalidade EAD.

Talvez muitos dos acadêmicos, apontam que o aprendizado só irá ocorrer com a prática devido a não clareza dos objetivos dos conteúdos presentes na matriz curricular. Desse modo descreve Libâneo (2013, p. 89) que os conteúdos referentes ao Ensino Fundamental estão ausentes, “bem como a preocupação epistemológica o que se reflete na não articulação entre conteúdos e metodologias específicas das diferentes matérias, comprometendo, no trabalho do professor, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo”. Hoje o ensino fundamental é a principal área de atuação do Pedagogo, se essa fase da Educação Básica se encontra ausentes nos currículos dos cursos de Pedagogia como aponta o autor, imagina as demais áreas (Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante).

O campo de atuação é vasto o pedagogo precisa de conteúdo de diferentes áreas como salienta Libâneo (2013), Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências. Apontamos ainda conteúdos específicos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do educando dos diferentes níveis de ensino. A formação do Pedagogo deve ser direcionada à sua área de atuação, fazendo com que ele a exerça de forma segura.

Com relação à pesquisa, ensino e extensão, a seguinte questão foi levantada: “*Durante seu período de acadêmico você realizou alguma pesquisa?*”

A.15 – *Sim. TCC*

A.01 – *Sim Trabalho de Conclusão de Curso*

Pôde-se observar que os acadêmicos foram unânimes ao apontarem que tiveram apenas o TCC como forma de atividade de extensão e pesquisa. A pesquisa como sendo um dos pilares do ensino universitário está relegada a último plano como aponta Moita e Andrade

(2009), o tripé do ensino universitário - pesquisa, ensino e extensão - está sendo esquecido da prática universitária brasileira e também dos cursos de pós-graduação. Pesquisa em território nacional são ações desenvolvidas pelas Universidades através de Monografias ou Trabalhos de Conclusões de Cursos ou Iniciação Científicas realizados ao final dos cursos de graduação e licenciaturas.

Para Gatti (2011) foi nos anos setenta e oitenta do século passado que cresceram as pesquisas em território nacional, através das pesquisas realizadas dos primeiros cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em que passaram a ser a grande fonte de produção e pesquisa. A Extensão presentes no ensino superior brasileiro são ações desenvolvidas entre as universidades com comunidade, e está prevista na LDB 9394/96 no artigo 43 que atribui as finalidades do ensino superior brasileiro no inciso VII – “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 9).

5.4 Curso de Pedagogia

Ainda sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia levantei a seguinte questão: *“Com relação à matriz curricular do seu curso, ela envolveu conteúdos significativos para o exercício das atividades educacionais do campo da Pedagogia?”*

A.22 – *“Sim. A matriz curricular nos proporcionou além dos conteúdos pragmáticos os conteúdos sociais, além daqueles relacionados ao desenvolvimento humano”.*

A.28 – *“Sim. Acredito que poderia ser mais aprofundado”.*

A.38 – *“Sim. Todas as disciplinas estudadas proporcionaram conhecimentos básicos para formação acadêmica”.*

A.01 – *“Mostra como proceder na educação infantil e o estágio contribuiu mais ainda”.*

Para os acadêmicos a matriz curricular proporcionou conteúdos para serem utilizados em sua vida profissional. Alguns acadêmicos mencionaram que os conteúdos fornecem uma formação superficial a sua vida profissional, necessitando que esses conteúdos sejam

aprofundados. Após a implantação da LDB 9394/1996 é atribuído ao curso de pedagogia um grande campo de atuação, dando ênfase principalmente a Educação Infantil. No Referencial Curricular do Curso de Pedagogia (RCCP) (2005), atribui ao pedagogo à função do magistério na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, área de serviços, apoio escolar, áreas extraescolares, onde é necessário saberes de um pedagogo. Colabora com essa discussão Libâneo (2002) afirmando que o pedagogo atua no ambiente escolar e extra-escolar tendo um vasto campo de atuação.

Brito e Rocha (2012, p. 10),

“O curso de pedagogia se caracteriza hoje como um curso de licenciatura negando o caráter amplo que se dá à pedagogia como “teoria e ciência da educação.” No currículo encontram disciplinas metodológicas inteiramente ligadas à formação de professor limitando atuação do pedagogo à docência”.

Ainda para esses mesmos autores uma profissão que atua tanto na educação formal e não formal é preciso que tenham disciplinas que leve ao aprofundamento de seus estudos na área de atuação para que possa lidar com diferentes situações pedagógicas.

No universo da Educação Infantil sendo uma das principais áreas de atuação do Pedagogo perguntou-se: “*Qual a importância dos conteúdos específicos da educação infantil no curso de pedagogia?*”

A.05 – “*São necessários para a formação de profissionais capacitados para exercer especificamente a área em questão*”.

A.02 – “*Tem uma grande importância, pois nos auxilia a compreender melhor o processo de ensino aprendizagem nesta fase tão importante*”.

A.20 “*Foram importantes, pois conhecemos as leis que regem a educação infantil, e suas especificidades*”.

Para os acadêmicos os conteúdos específicos da Educação Infantil para o curso de pedagogia tornam-se importantes para formação dos futuros licenciados proporcionando uma melhor interpretação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Em uma das respostas pode-se observar a presença das leis que regem a Educação Infantil. Não conseguimos evidenciar entre os acadêmicos pesquisados nenhuma relação com o processo de alfabetização que requer uma formação específica. Pode-se dizer que os

acadêmicos tiveram uma dificuldade em fazer essa relação, por não terem a compreensão dessas disciplinas. Contribui com essa discussão Kishimoto (2005) onde os cursos que trabalham com uma faixa etária ampla de atuação, não oferecem conteúdos para a formação do professor e tão menos para a criança. Ainda para esse autor aproximadamente 15 % das disciplinas são ofertadas para formação na Educação Infantil.

Dessa forma aponta Gatti (2013-2014, p. 38) que:

“Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação que implica aspectos psicossociais relacionais. O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologia de alfabetização e ao trabalho na educação infantil”.

Para muitos desses profissionais o primeiro contato de trabalho será com os Centros de Educação Infantil (CEI) ou com as séries iniciais de Ensino Fundamental, esses locais contam com crianças em plena fase de desenvolvimento de sua escrita e leitura, esse tipo de profissional deve estar apto ao desenvolvimento dessas habilidades na criança. Salienta Gatti (2013-2014) alguns estudos mostram que o Brasil tem problemas com a alfabetização de crianças, forçando o governo federal a criar o projeto “alfabetização na idade certa”. As políticas para alfabetização não apresentam relação com as políticas de formação de professores. Assim as políticas educacionais brasileiras de formação de professores não apresentam uma relação entre a necessidade da educação escolar e sua qualidade principalmente em relação à formação inicial de nossas crianças.

Com base na análise e discussões dos resultados pode-se verificar que há contribuições e limitações em relação à EAD, principalmente em relação à formação de professores foco de estudo dessa pesquisa. É preciso que os diferentes órgãos que regulamentam o ensino superior brasileiro, criem políticas públicas para a fiscalização da oferta dessa modalidade de ensino, contribuindo assim em para a formação dos futuros educadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a realidade da formação de professores no sistema de ensino EAD (educação a distância) no curso de Pedagogia da UAB polo de Juína - MT e as possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino. A questão problema versou sobre: “Como ocorre à formação de professores na modalidade à distância – EAD, no município de Juína – MT, de acordo com a compreensão/visão de estudantes egressos do curso de Pedagogia em EAD”.

Para uma melhor compreensão sobre a realidade da formação de professores no município de Juína, procuramos contextualizar a história da educação a distância/EAD no Brasil e em Juína/MT (história, as instituições e outros indicadores). Pôde-se constatar que a história da EAD em território nacional é longa, seu princípio se relaciona aos primeiros cursos (datilografia) por correspondências no início dos anos noventa. Já na segunda década dos anos noventa, a implantação do rádio passou a ser uma importante ferramenta utilizada na inserção da educação popular brasileira. Contudo, foi o surgimento da internet que impulsionou a modalidade de ensino EAD, que, hodierna, vem ganhando cada vez mais espaço no contexto da sociedade brasileira, uma vez que chega a localidades que não possuíam acesso ao ensino superior, assim, oportunizando a população a possibilidade de cursar o ensino superior.

O estado de Mato Grosso através de suas instituições de ensino federal (UFMT) e estadual (UNEMAT) se aventurou na modalidade de ensino EAD antes mesmo da consolidação da LDB em território nacional. Através dos NEAD, capacitou e formou professores para atuar na educação básica, dando ao estado de Mato Grosso o título de

pioneiro na modalidade de ensino EAD. Acompanhando a evolução da EAD em território nacional e as políticas adotadas no estado de Mato Grosso e também Nacionais se consolida, no município de Juína, a modalidade de ensino EAD no final da década de noventa do ano de novecientos. O princípio da modalidade de ensino EAD no município de Juína ocorreu através da implantação do NEAD, que tinha como objetivo qualificar profissionais para atuar na educação básica, já que o município e toda região apresentava grande necessidade de profissionais para essa etapa da educação. Hoje a EAD está presente em todo o território nacional, fruto de políticas públicas e privadas (neoliberais) para expansão do ensino superior em território nacional.

Ao traçar o perfil dos estudantes matriculados no curso de Pedagogia da UAB do município de Juína – MT verificou-se que os estudantes matriculados nessa modalidade de ensino, apresentam as mesmas características evidenciadas por pesquisadores da área de formação de professores para essa modalidade de ensino. São, portanto, alunos de uma faixa etária maior que os alunos matriculados nos cursos presenciais, são trabalhadores que exercem diferentes atividades diárias, possuem família, aspecto que os levam a dividir ainda mais seu tempo com as atividades universitárias e muitos buscam essa modalidade de ensino com o intuito de obter uma qualificação profissional. No início, a implantação dessa modalidade de ensino tinha como intuito qualificar quem já atuava no ensino e proporcionar formação continuada às instituições de ensino. Entretanto, observou-se a partir da análise dos resultados que a EAD veem se tornando a primeira opção de muitos para a realização da primeira graduação.

Procurando melhor entender as leis que regem essa modalidade de ensino (EAD), buscamos descrever de que forma a EAD está sendo abordada nos documentos oficiais. A EAD teve sua primeira menção na legislação brasileira no artigo 80 da LDB 9394/96, posteriormente a LDB foram inúmeras portarias, decretos e normas que buscaram regulamentar essa modalidade de ensino em solo brasileiro. Em relação à fiscalização, há um grande caminho a serem percorridas, as leis não deixam claro de que forma os órgãos competentes irão fiscalizar ou a quem compete essa responsabilidade. Hoje a maioria das leis que regem a modalidade – EAD - busca apenas a sua regulamentação, deixando pontos importantes sem respostas. Um aspecto de extrema relevância, mas pouco abordado se refere a disciplinas em EAD a serem ofertadas pelas IES nos cursos presenciais, deixando em aberto

como ocorrerá a fiscalização da oferta dessas disciplinas e a quem será responsável por essa fiscalização.

Compreendemos a importância das legislações no sistema educacional brasileiro, bem como, reconhecemos que as mesmas não devem ser burladas pelas IES. No entanto, muitas vezes, as leis são interpretadas e aplicadas de forma errônea, convenientemente, favorável ao interesse de um determinado grupo e não a qualidade do ensino que será ofertado. A modalidade de ensino EAD é nova em território nacional e sua legislação também, necessitando, assim, ainda de muitas reformulações e, principalmente, de ser discutida por pesquisadores da área de formação de professores.

Em relação ao processo avaliativo, buscamos verificar com os acadêmicos se as atividades propostas (questionários, fórum, trabalhos em grupos e chats) são suficientes para o desenvolvimento de suas atividades docentes no futuro. Pôde-se analisar que os acadêmicos estão bem divididos em relação à contribuição dos métodos avaliativos adotado pela IES na sua formação. Grande parte concordou que as instituições devem utilizar de diferentes recursos para avaliar seus acadêmicos, contribuindo, dessa forma, para a sua formação. Para os acadêmicos a melhor forma de avaliação utilizada pelas IES são os trabalhos em grupo, pois é a única estratégia que os possibilita discutir e trocar experiências sobre os assuntos abordados.

Outro quesito analisado foi estágio supervisionado, aspecto para o qual se procurou identificar junto aos acadêmicos como a instituição de ensino EAD está orientando-os para bem executar o momento do estágio. Pôde-se observar que os acadêmicos consideraram que foram bem orientados sobre as partes burocráticas do estágio. Em relação ao acompanhamento do estágio, evidenciou-se que ainda é um ponto que merece grande atenção por parte da IES, especificamente, na modalidade de EAD.

No curso em EAD, ou até mesmo, em muitos cursos presenciais o estágio é a única forma de contato com a função prática que o acadêmico desempenhará na realidade da vida profissional. É, portanto, imprescindível que as IES – responsáveis pelo acompanhamento do estágio – deem bastante atenção a esse período, efetivando-o como uma relevante ferramenta para o desenvolvimento da formação do acadêmico. Atualmente, o estágio nos cursos da modalidade em EAD é um aspecto que desperta grande preocupação, pois o estudante, muitas vezes, mora em cidades (localidades) distantes do polo, no entanto, grande parte das

instituições prevê em seus PPCs a possibilidade de que o estudante possa realizar o estágio na cidade de origem.

Ainda através da análise e discussão dos resultados pudemos observar outros pontos que merecem atenção na formação em EAD. Os aspectos apontados pelos participantes da pesquisa foram: a relação teoria e prática, que de acordo com os participantes fica praticamente ausente na modalidade de ensino em EAD. Entretanto, é mister salientar a importância de que o estudante faça essa relação durante seu período acadêmico. Levar o estudante a relacionar a teoria e a prática é contribuir para uma formação de qualidade. O aluno precisa colocar em prática aquilo que aprendeu na teoria, e depois, em determinado momento trazer para sala de aula pontos relevante: como foi a recepção dentro do ambiente escolar com gestores e equipe pedagógica; as dificuldades com os conteúdos, sobre a matriz do curso foi suficiente para realização das atividades entre outros, a ser discutido com colegas, o que propicia uma proveitosa troca de experiências. Outro ponto levantado pelos acadêmicos diz respeito à falta da presença física do professor para sanar dúvidas.

Contudo, esse trabalho não tem como intuito julgar qual modalidade de ensino é melhor ou pior, buscamos compreender como ocorre a formação em um curso na modalidade em EAD, levantando suas limitações e contribuições através da visão do aluno egresso. Assim, também entendemos que são necessárias outras pesquisas na área para que se possa ter uma visão mais detalhada da formação de professores em Pedagogia nessa modalidade de ensino, ampliando, dessa forma, a discussão sobre o tema. Deixamos aqui a nossa contribuição sobre a formação de professores em Pedagogia na modalidade de ensino EAD e esperamos que esse trabalho possa auxiliar para a fomentação de novas pesquisas, buscando ampliar a discussão do assunto e proporcionando mudanças na qualidade da formação de professores na modalidade de ensino - EAD.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. Educação à distância. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9 – 13.

ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distancia – ABED**. v. 10. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>> Acesso em: 05 fev. 2018.

AMORIM, P. A. SANTOS, J. D. G de. NOVAES, M. A. B de. Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e expansão. **Revista Debates**. Universidades e Sociedade. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br>> Acesso em: 05 mar. 2019.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L.P. (orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Santa Catarina: UNIVILLES, 2003.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e a pedagogia**. 3 ed. rev e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, H. Aprendizagem por Televisão. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 449 – 455.

BASSO, C. GRAF, L. P. LIMA, F. C. SCHMIDT, B. BARDAGI, M. P. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 14, Nº. 2, julho-dezembro, 2013. p. 277-288. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org> Acesso em: 15 fev. 2019.

BERNARDI, J. R. **Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação à Distância**. XXV Semana de Ciências Sociais 50 anos do Golpe Militar. Universidade Estadual de Londrina-UEL, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br>> Acesso em: 05 fev. 2018.

BIANCO, N.R. Del. Aprendizagem por Rádio. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9 – 13.

BIANCHI, A.C. de M. e ALVARENGA, M. **Manual de Orientação**: estágio supervisionado. 3 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BIZZO, N. Ensino de Ciências em EAD. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 188-195.

BORTOLANZA, J. TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – UMA BUSCA DA ORIGEM ATÉ A ATUALIDADE. **Anais**: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Universidade, Desenvolvimento e Futuro na Sociedade do Conhecimento. Argentina 2017. Disponível em: <repositorio.ufsc.br> Acesso em: 15 mar. 2019.

BRANCO, L.S.A. O Papel do Aluno e Tutor na Educação a Distância. **Revista Gestão Universitária**. v. 8. p. 1 – 15, 2017. Disponível em: <www.gestaouniversitaria.com.br> Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL, Presidência da Republica. MEC. **Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968**. Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Brasília. Ministério da Educação, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9394/1996 (LDB)**. 1996. Disponível em: <www.senado.leg.br> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 372 Conselho Nacional de Educação/CES 654/2000**. Brasília. Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, **Portaria nº 1.428 de 28 de Dezembro de 2018**. Brasília. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.semesp.org.br> Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES, de 1, de 26 de Fevereiro de 1997**. Brasília. Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de Abril de 2001**. Brasília. Ministério da Educação, 2001 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006**. Diário oficial da união, Brasília, de 08 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 27 mar. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 01 abr. 2018.

BRITO, K.B; ROCHA, L.A. Formação de Pedagogos: Desafios e Perspectivas no Campo de Atuação. **Anais: IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia**. Parnaíba – PI/ Brasil, Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <editorarealize.com.br/revistas> Acesso em: 19 fev. 2019.

CARVALHO, A.H. de. **A Evolução Histórica da Educação a Distância no Brasil: Avanços e Retrocessos**. 2015, 36 f. (Monografia Especialização) Curso de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br>> Acesso em: 02 dez. 2018.

CERVO, L.; BERVIAN, A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CORTE, A.C.D. e LEMKE, C.K. O Estágio Supervisionado e sua Importância para a Formação Docente Frente aos Novos Desafios de Ensinar. In: **Anais XII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**, 2015. Disponível em: <educere.pucpr.br/anais> Acesso em: 12 dez. 2018.

COSTA, A. M. N. da. Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Volume 18 número 02. Brasília: Maio-Agosto de 2002. p. 193-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 jul. 2018.

CONEPE. **Resolução Nº 029 de 03 de junho de 2012**. Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT. CACERES, 2012.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para Trabalhos Acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3º ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2015. 315 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, S. K. da S. O USO DO FORUM NA EAD: contribuições pedagógicas. **Monografia (graduação)** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 18 fev. 2019.

FARIA, A.A.; VECHIA, A.; MOCELIN, M.R.; FERREIRA, N.S.C. A História da Educação a Distância no Brasil. **Anais: X Simpósio Nacional de Educação – ENDUCERE. I Simpósio Internacional de Representação de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE.** – PUC. PR. Curitiba, 2011. p.3790-3801. Disponível em: <educere.bruc.com.br> Acesso em: 15 jan. 2019.

FILHO, Roberto Fragale. **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORES, S. R. A Democratização do Ensino Superior no Brasil, uma Breve História: Da Colônia a República. **Rev. Inter. Educ. Sup.** v.3 n. 2. p. 401-416. maio/agosto 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>> Acesso em: 06/ mar. 2019.

GATTI, B. A. e BARRETO, S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____, B. A. BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília. UNESCO, 2011. 300p.

_____, B. NUNES, M. M. R (Orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009. Disponível em: <www.fcc.org.br> Acesso em: 27 nov. 2018.

_____, B.A. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GATTI, Bernadete A. Educadora e Pesquisadora / organização Walter E. Garcia; **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**, - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfil da Educação; 4)

_____, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 15 jan. 2019.

_____, B.A. A Formação Inicial de Professores para à Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**.- São Paulo. n°. 100. p. 33-46, Dez/Jan/Fev. 2013-2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br> Acesso em: 26 nov. 2018.

_____, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

HERMIDA, J.F. BONFIM, C.R de S. A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n especial, p.166-181, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11> Acesso em: 02 dez. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141 p.

KISHIMOTO, T.M. Pedagogia e a Formação de Professores (as) de Educação Infantil. **Pró-Posições**, v. 16, n. 3, 2005. p. 181-193. Disponível em: <www.fe.unicamp.br> Acesso em: 05 fev. 2019.

KIPNIS, Bernardo. Educação Superior a Distância no Brasil: Tendências e Perspectivas. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científica: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6º ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. 10 ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

_____, J.C. Licenciatura em Pedagogia: ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: **Por uma política nacional de formação de professores.** Organização Bernadete Angelina Gatti [et al.] São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LINHARES, P. C. A; IRINEU, T. H. da S; SILVA, J. N. da; FIGUEREDO, J. P de; SOUSA, T. P de. A Importância da Escola, Aluno, Estágio Supervisionado e Todo o Processo Educacional na Formação Inicial do Professor. **NUPEAT–IESA–UFG**, v.4, n.2, Jul. p.115-127. Dez., 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, M. D. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARINS, E.N. e SILVA, H.M.G. da. Um breve estudo sobre a Educação a Distância no Brasil e suas vicissitudes. **Educação a Distância**, Batatais, v. 5, n.2, p. 67-80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975>> Acesso em: 14 jan. 2019.

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Literatura de Língua Portuguesa e Língua Espanhola.** Cáceres, UNEMAT, 2008. Disponível em: <dead.unemat.br> Acesso em: 12 mar. 2018.

MATO GROSSO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 058/2016** – CONEPE, 2016.

MATOS, H. A. Educação a Distância: um estudo nas instituições públicas de educação superior no estado de Mato Grosso. 2016. p. 183. **Dissertação de Mestrado** – Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. Instituto de Educação, Pós Graduação em Educação, Cuiabá – MT. Disponível em: <www.ufmt.br> Acesso em: 15 abr. 2019.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Editora UFPR. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf> Acesso em: 29 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOITA, F.M.G. da S.C; ANDRADE, F.C.B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Editora USP. v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. p. 269-393. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>> Acesso em: 15 fev. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>> Acesso em: 25 maio 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 15 abr. 2018

MORAES, R.; CARMO GALIAZZI, M. do. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, vol. 12, núm. 1, abril, 2006, pp. 117-128. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>> Acesso em: 25 maio 2019.

NETO, J.C.S.; TAHIM. O Professor no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação a Distância. **Anais: SIED. Simpósio Internacional de Educação a Distância. ENPED. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 2016. Disponível em: <www.sied-enped2016.ead.ufscar.br> Acesso em: 18 fev. 2019.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. (coleção primeiros passos).

PAULA, M de F. de. **A Formação Universitária no Brasil: concepção e influência**. Campinas, Sorocaba, SP. v. 14, n. 1, p. 71-84, março 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo> Acesso em: 14 mar. 2019.

PACHECO, A. S. V.; NAKAYAMA, M. K.; SPANHOL, F. J.; RISSI, M. ; MELO, P. A. de.; COSTA, A. M. ; MORITZ, G. de O.; NUNES, T. S. A Identificação dos Alunos com a Modalidade a Distância e a Universidade. **Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS**. v.8, nº1. EAD, 2010. p. 1-10. Disponível em: <seer.ufrgs.br> Acesso em: 15 mar. 2019.

PACHECO, W.R.S.; BARBOSA, J.P. da S.; FERNANDES, D.G. A Relação Teoria e Prática no Processo de Formação Docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. de 2017. Disponível em: <revistas.ufcg.edu.br> Acesso em: 15 abr. 2019.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. de A. L. G. História da Mulher no Ensino Superior e suas Condições Atuais de Acesso e Permanência. 2017. **Anais: XII Congresso Nacional de Educação – ENDURENCE. IV Seminário Internacional de Representação Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO).**

RINALDI, C. Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFMT e a democratização do ensino superior em Mato Grosso. **R. Educação Pública**. Cuiabá v. 25. n. 59/2. p. 456-473. Maio/agosto 2016. Disponível em: <ead.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/polos-presenciais-da-uab> Acesso em: 14 mar. 2019.

ROCHA, S. H. X.; COLARES, M. L. I. S.; VELANGA, C. T. **Licenciatura para as séries iniciais de Ensino Fundamental**. Diretoria de Educação a Distância. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2010.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC. Campinas**, n.24, p.7-16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br> Acesso em: 03 mar. 2019.

SANTOS, J.C. “Eu Cresço com o Minerva e o Brasil cresce também”. O Projeto Minerva pela Radiobrás : a experiência de Sergipe Brasil (1970/1985). 2016. 233f. **Tese (Doutorado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Disponível em: <tede2.pucrs.br> Acesso em: 15 mar. 2019

SANTOS, A. P. dos. CERQUEIRA, E. A. de. ENSINO SUPERIOR: trajetória história e políticas recentes. **Anais: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, Brasil. 2009. Disponível em: <http://flacso.org.br> Acesso em: 05 mar. 2019.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. C. S. e GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SILVA, P. P. C. e FERREIRA, J. C. V. **Breve História de Mato Grosso e de Seus Municípios**. Editora Cuiabá. 1994. 253 p.

SILVA, K. CURRÍCULO, GÊNERO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS. **Dissertação (Mestrado)** Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SILVA, K. C. da; LOPES, D.C. **Introdução à EaD**. – Mossoró: EdUFERSA, 2014. 56 p.: il

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOBREIRA, H. G. **A Formação de Professores no Brasil: de 1996 a 2006**. EdUERJ, 2008. 268 p.

SOKOLWSKI, M.T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista UNIMEP**. Piracicaba • Ano 20 • n. 1 • p. 81-97 • jan.-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br>> Acesso em: 06 mar. 2019.

SOUZA, S. de; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a Distância na Ótica Discente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan./mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 fev. 2019.

SOUZA TORRES, G. V. de. Educação em Ciências Naturais no Currículo do Curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão: Travessias de uma Universidade da Amazônia em Território Estrangeiro. **Tese (Doutorado)** Programa de Pós-Graduação em Ciências da Matemática. UFMT, Cuiabá, 2017.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil Características, Tendências e Perspectivas**. Universidade de Caxias do Sul – UCS. 2008. Disponível em: <<https://www.ucs.br>> Acesso em: 15 fev. 2019.

TORRES, R.M. de F. EAD no ensino profissionalizante. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 196-201.

UNEMAT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade EAD**. CAPES/SECITEC/SEDUC/Prefeituras, 2017.

APÊNDICES

Apêndice – Questionário

Questionário

01-Gênero: Feminino Masculino

02-Estado Civil: Solteiro Casado Separado Viúvo

03-Idade: De 18 a 28 anos De 29 a 39 anos De 40 a 50 anos mais de 50 anos

04-Formação: Ensino Médio Graduação Especialização Mestrado/Doutorado

05- Se possui graduação e pós-graduação em qual instituição você cursou. Que ano concluiu e em qual área do conhecimento?

06- Você trabalha: Sim Não

07- Se trabalha. Quantas horas diárias? _____

08- Quantas horas semanais? _____

09- Qual ramo de atividade? _____

EX: (professor, merendeira, mecânico ou autônomo).

10- Por que você optou em fazer um curso de EAD?

11- Antes do início do curso, você já teve contato com essa modalidade de ensino EAD?

Sim Não

Se já teve contato descreva em que situação.

12-Você acredita que para sua formação e o exercício de suas atividades “Docentes” futuras, seria melhor ter orientação de um professor presencial pelo menos uma vez por semana?

13- Durante seu estágio supervisionado alguém da sua instituição foi acompanhá-lo:?

Sim. Quem? _____ não

14- Sobre as orientações ofertadas pela sua instituição de ensino para a realização do estágio supervisionado foram?

satisfatória insatisfatória

Justifique sua resposta?

15- Qual a importância do estágio para a sua formação como professor?

16- Sobre o tutor presencial ele sempre esteve no polo dentro dos horários estipulados. E sanou suas dúvidas?

17- Quantas horas semanais você dedicou aos estudos das disciplinas? _____

18- Você sempre foi informado dentro do prazo para a realização das atividades na plataforma de estudo?

19- O questionário aplicado no EAD terá total colaboração para as atividades docentes que você irá exercer como professora/o?

- () Concordo Plenamente () Concordo Parcialmente
 () Nem concordo nem Discordo () Discordo Parcialmente () Discordo Totalmente

20- Os fóruns avaliativos contribuem com a sua formação?

- () Concordo Plenamente () Concordo Parcialmente
 () Nem concordo nem Discordo () Discordo Parcialmente () Discordo Totalmente

21- Para você a realização das atividades em grupo contribuiu para a sua formação docente?

22- Com relação à matriz curricular do seu curso, ela envolveu conteúdos significativos para o exercício das atividades educacionais do campo da Pedagogia?

23- Qual importância dos conteúdos específicos da educação infantil no curso de pedagogia?

24- Durante o processo de estudos qual a relação teoria e prática foram evidenciadas pelos profissionais formadores nas suas respectivas disciplinas?

25- Metodologias utilizadas pelos professores formadores nas disciplinas foram adequadas para a sua formação?

26- Os conteúdos trabalhados nas disciplinas presentes na grade curricular do curso contribuíram para sua formação específica?

27- Você se sente preparado para assumir uma sala de aula nos diferentes níveis de ensino do curso de pedagogia?

28- Durante seu período de acadêmico você realizou alguma pesquisa?

() Sim. Qual? _____

() Não

Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente TCLE, em atendimento à Resolução 466/12, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada “**Estudo Sobre o Contexto da Formação de Professores na Modalidade Educação à Distância – EAD, no Município de Juína - Mato Grosso.**”, desenvolvido pelo PROF. ESPEC. GENIVALDO ALVES DA SILVA (Mestrando do Programa Stricto Sensu PPG Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado - RS) com os seguintes aspectos:

Objetivos: A pesquisa tem por objetivos analisar a realidade da formação de professores no sistema de ensino EAD (educação à distância) no curso de pedagogia da UAB de Juína - MT e as possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino.

Metodologia: A pesquisa será realizada com os acadêmicos que concluíram o curso de pedagogia no segundo semestre 2017 e no primeiro semestre de 2018. Sendo explicando aos mesmos a relevância da pesquisa para que no futuro possamos realizar intervenções a fim da melhoria da modalidade de ensino EAD. Para a coleta de dados será utilizado um questionário.

Justificativa: A pesquisa justifica-se pela necessidade compreender a realidade da educação à distância no município de Juína - MT. A fim de mapear detalhadamente os aspectos que mereça uma atenção especial para que possamos contribuir no futuro em intervenções que venha a contribuir para possíveis intervenções dentro do sistema de ensino EAD.

Desconfortos, riscos e danos advindos da pesquisa: Este estudo não trará riscos e/ou danos e/ou prejuízos à saúde física dos voluntários (as) e nem exposição dos mesmos envolvidos. No entanto, toda e qualquer circunstância que leve a dano ou prejuízo na integridade física, moral ou mental dos voluntários envolvidos nesta pesquisa, será responsabilidade do pesquisador.

Confidencialidade do estudo: Os registros da sua participação nesse estudo serão mantidos em sigilo, guardados de forma que somente o pesquisador responsável terá acesso às informações, tendo o nome do pesquisado substituído por um código alfa numérico.

Benefícios: Este estudo visa contribuir com conhecimento atualizado acerca da realidade da realidade da educação à distância dentro do município de Juína - MT, a fim de que estratégias futuras possam ser estabelecidas aos futuros profissionais da área e garantindo a manutenção/melhoria da qualidade do sistema educação à distância - EAD.

Participação Voluntária: Toda participação é voluntária, não há penalidades para aqueles que decidam não participar desse estudo, podendo retirar-se, a qualquer momento, da participação da pesquisa, sem correr riscos e sem prejuízo pessoal.

Consentimento para participação: Após serem devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, os procedimentos aos quais vão ser submetido, bem como dos possíveis riscos decorrentes da minha participação no estudo, diante disso, estou de acordo com a participação no estudo descrito acima.

Eu, _____, aceito livremente participar do estudo intitulado “**Estudo Sobre o Contexto da Formação de Professores na Modalidade Educação à Distância – EAD, no Município de Juína - Mato Grosso**” desenvolvido pelo Professor Especialista Genivaldo Alves da Silva, Mestrando do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado - RS.

Assinatura do (a) Participante _____

Pesquisador Responsável, Professor Mestrando GENIVALDO ALVES DA SILVA.

Para maiores informações, entre em contato com: Genivaldo Alves da Silva (66) 9991-9181, email: genivaldoa@bol.com.br

JUÍNA/MT – Fevereiro de 2018

Apêndice – Termo de Anuência

PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “ESTUDO SOBRE O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD, NO MUNICÍPIO DE JUÍNA - MATO GROSSO.”, sob a coordenação e a responsabilidade do Prof (a). Dr. José Claudio Del Pino do Departamento PPGensino da Universidade do Vale do Taquarí - UNIVATES, o qual terá o apoio desta Instituição.

Juína, ____ de _____ de _____

Nome – cargo/função

(carimbar)

Apêndice – Matriz Curricular do Curso

Matriz Curricular

No quadro 01 – As Disciplinas com Formação Geral e Humanista:

Unidade Curricular I					
Formação Geral e Humanista					
DISCIPLINAS	CH	Créditos na Modalidade a Distância			
		T	P	L	C
História da Educação	60h	4	0	0	0
História da Educação no Brasil	60h	3	1	0	0
AE em História da Educação	60h	1	2	0	1
Introdução à Filosofia	60h	4	0	0	0
Filosofia da Educação I	60h	4	0	0	0
Introdução à Sociologia	60h	4	0	0	0
Sociologia da Educação I	60h	4	0	0	0
Introdução a Psicologia	60h	4	0	0	0
Psicologia da Educação I	60h	3	1	0	0
AE em Psicologia e Educação	60h	1	2	0	1
Antropologia e Educação	60h	4	0	0	0
Didática I	60h	4	0	0	0
Didática II	60h	4	0	0	0
Estudos do Currículo	60h	4	0	0	0
Princípios e Método da Alfabetização I	60h	3	1	0	0
AE em Princípios e Métodos de Alfabetização	60h	1	2	0	1
Princípios e Método da Alfabetização II	60h	3	1	0	0
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	60h	4	0	0	0
Princípios e Métodos da Educação de Jovens e Adultos	60h	4	0	0	0
Epistemologia na Educação	60h	4	0	0	0
TOTAL	1200 h	67	10	0	3

No quadro 01 temos a representação das disciplinas da unidade I que proporciona aos acadêmicos uma formação geral e humanista essas disciplinas juntas perfazem uma carga horária de 1200 horas total do curso, com relação aos créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 67 créditos, aulas práticas (P) 10 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 03 créditos.

Quadro 02 – Disciplinas com Formação Específicas – Profissional, Estágio e TCC:

Unidade Curricular II					
Formação Específica – Profissional, Estágio e TCC					
DISCIPLINAS	CH	Créditos na Modalidade a Distância			
		T	P	L	C
Educação e Diversidade	60h	3	1	0	0
AE em Educação e Diversidade	60h	1	2	0	1
Linguagem na Educação Infantil	60h	3	1	0	0
Inclusão e Educação	60h	4	0	0	0
Políticas Públicas da Educação	60h	3	1	0	0
Organização da Gestão da Educação em Espaços Escolares e não Escolares	60h	4	0	0	0
Educação e Literatura para Crianças	60h	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologias das Artes	60h	3	1	0	0
Linguagem Corporal na Educação Infantil	60h	3	1	0	0
AE em Linguagem Corporal na Educação Infantil	60h	1	2	0	1
Conteúdos e Metodologias da Matemática I	60h	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologias da Matemática II	60h	3	1	0	0
Produção de Textos e Leitura	60h	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologias das Ciências Naturais I	60h	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologias das Ciências Naturais II	60h	3	1	0	0
Conteúdos e Metodologias de História e Geografia I	60h	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologias de História e Geografia II	60h	3	1	0	0
Conteúdos e Metodologias da Educação Física	60h	4	0	0	0
Informática e Tecnologias na Educação	60h	3	1	0	0
AE em Informática e Tecnologias na Educação	60h	1	2	0	1
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60h	3	1	0	0
TOTAL	1260 h	65	16	0	3

No quadro 02 temos as disciplinas da unidade II que leva a uma Formação Específica Profissional, Estágio e TCC tem uma carga horária de 1260 horas, os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 65 créditos, aulas práticas (P) 16 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 03 créditos.

Quadro 03 – Disciplinas Complementares Eletiva, Obrigatórias e Eletivas Livres:

Unidade Curricular III					
Formação Complementar – Eletiva, Obrigatórias e Eletivas Livres					
DISCIPLINAS	CH	Créditos na Modalidade a Distância			
		T	P	L	C
Introdução à Educação a Distância	60h	3	1	0	0
Introdução à Metodologia Científica	60h	3	1	0	0
Pesquisa em Educação I	60h	4	0	0	0
Pesquisa em Educação II (TCC I)	60h	2	1	0	1
Pesquisa em Educação III (TCC II)	60h	2	1	0	1
Estágio Curricular Supervisionado I (Educação. Infantil).	90h	2	2	0	2
Estágio Curricular Supervisionado II (Ensino Fundamental – Anos Iniciais).	120h	2	4	0	2
Estágio Curricular Supervisionado III (Espaço não Escolar).	90h	2	2	0	2
TOTAL	600 h	20	12	0	8

No quadro 03 a representação das disciplinas da unidade III com uma formação complementar eletiva, obrigatórias e eletivas livres, tendo uma carga horária de 600 horas, aos créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 20 créditos, aulas práticas (P) 12 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 08 créditos.

Quadro 04 – Disciplinas Ofertadas no Primeiro Semestre:

PRIMEIRO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Introdução a Educação à distância	60	3	1	0	0
Introdução à Metodologia Científica	60	3	1	0	0
Produção de Texto e Leitura	60	4	0	0	0
Introdução à Sociologia	60	4	0	0	0
Introdução à Filosofia	60	4	0	0	0
Introdução à Psicologia	60	4	0	0	0
AE em Informática e Tecnologias na Educação	60	1	2	0	1
TOTAL	420h	23	4	0	1

No quadro 04 observamos as disciplinas ofertadas no primeiro semestre, pode-se notar que nesse semestre temos grade número de disciplinas da unidade I, com uma carga horária de 420 horas semestral, de acordo com os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 23 créditos, aulas práticas (P) 04 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 01 créditos.

Quadro 05 – Disciplinas Ofertadas no Segundo Semestre:

SEGUNDO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	60	4	0	0	0
Sociologia da Educação I	60	4	0	0	0
Filosofia da Educação I	60	4	0	0	0
Psicologia da Educação I	60	3	1	0	0
História da Educação	60	4	0	0	0
Antropologia e Educação	60	4	0	0	0
AE em Psicologia e Educação	60	1	2	0	1
TOTAL	420h	24	3	0	1

Nesse semestre temos características semelhantes ao do primeiro semestre com uma superioridade de disciplinas da unidade I, com uma carga horária de 420 horas semestral, os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 24 créditos, aulas práticas (P) 03 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 01 créditos.

Quadro 06 – Disciplinas Ofertadas no Terceiro Semestre:

TERCEIRO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Didática I	60	4	0	0	0
Informática e Tecnologias na Educação	60	3	1	0	0
História da Educação no Brasil	60	3	1	0	0
Epistemologia na Educação	60	4	0	0	0
Organização e Gestão da Educação em Espaços Escolares e não Escolares	60	4	0	0	0
Políticas Públicas da Educação	60	3	1	0	0
AE em História da Educação	60	1	2	0	1
TOTAL	420h	22	5	0	1

O quadro 06, temos a representação das disciplinas do terceiro semestre, distribuídas em 420 horas, de acordo com os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 22 créditos, aulas práticas (P) 05 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 01 créditos.

Quadro 07 – Disciplinas Ofertadas no Quarto Semestre:

QUARTO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Linguagem na Educação Infantil	60	3	1	0	0
Linguagem Corporal na Educação Infantil	60	3	1	0	0
Educação e Literatura para Crianças	60	4	0	0	0
Didática II	60	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologias de Educação Física	60	4	0	0	0
Estudos do Currículo	60	4	0	0	0
AE em Linguagem Corporal na Educação Infantil	60	1	2	0	1
TOTAL	420h	23	4	0	1

O quadro 07, temos as disciplinas do quarto semestres organizadas em 420 horas, de acordo com os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 23 créditos, aulas práticas (P) 04 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 01 créditos.

Quadro 08 – Disciplinas Ofertadas no Quinto Semestre:

QUINTO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Pesquisa em Ensino I	60	4	0	0	0
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60	3	1	0	0
Princípios e Métodos de Alfabetização I	60	3	1	0	0
Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I	60	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologia da Matemática I	60	4	0	0	0
Conteúdos e Metodologia da História e Geografia I	60	4	0	0	0
AE em Princípios e Métodos de Alfabetização	60	1	2	0	1
TOTAL	420h	23	4	0	1

No quadro 08, as disciplinas ofertadas no quinto semestre, com uma carga horária de 420 horas, de acordo com os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 23

créditos, aulas práticas (P) 04 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 01 créditos.

Quadro 09 – Disciplinas Ofertadas no Sexto Semestre

SEXTO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Conteúdos e Metodologia da Matemática II	60	3	1	0	0
Princípios e Métodos de Alfabetização II	60	3	1	0	0
Conteúdos e Metodologia da História e Geografia II	60	3	1	0	0
Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	60	3	1	0	0
Estágio Curricular Supervisionado I (Ed. Infantil)	90	2	2	0	2
TOTAL	330h	14	6	0	2

O quadro 09, vemos a distribuição das disciplinas ofertadas no sexto semestre com uma carga horária de 330 horas, com uma carga horaria de disciplinas menor que os outros semestres com o início do estágio curricular supervisionado I (ed. infantil). Os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 23 créditos, aulas práticas (P) 04 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 01 créditos.

Quadro 10 – Disciplinas Ofertadas no Sétimo Semestre:

SÉTIMO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Pesquisa em Educação II (TCC I)	60	2	1	0	1
Estágio Curricular Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	120	2	4	0	2
Educação e Diversidades	60	3	1	0	0
Conteúdos e Metodologia de Artes	60	3	1	0	0
AE em Educação e Diversidades	60	1	2	0	1
TOTAL	360h	11	9	0	4

Nesse quadro 10 observa-se que as disciplinas perfazem uma carga horária de 360 horas, e a introdução do estágio curricular supervisionado II (anos iniciais do ensino fundamental). Os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 11 créditos,

aulas práticas (P) 09 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 04 créditos.

Quadro 11 – Disciplinas Ofertadas no Oitavo Semestre

OITAVO SEMESTRE					
DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO			
		T	P	L	C
Inclusão e Educação	60	4	0	0	0
Princípios e Métodos da Educação de Jovens e Adultos	60	4	0	0	0
Pesquisa em Educação III (TCC II)	60	2	1	0	1
Estágio Curricular Supervisionado III (Espaço não Escolar)	90	2	2	0	2
TOTAL	270h	12	3	0	3

O quadro 11 está representado às disciplinas do oitavo semestre, sendo apenas três disciplinas e mais o estágio supervisionado III (espaço não escolar) com uma carga horária no semestre de 270 horas, Os créditos na modalidade à distância as atividades teóricas (T) 12 créditos, aulas práticas (P) 03 créditos, aulas práticas de laboratório (L) nenhum crédito e atividades e/ou pesquisa de campo (C) 03 créditos.

Quadro 12 – Os componentes da Matriz Curricular

Matriz Curricular		
Ord	Componentes da Matriz Curricular	Carga Horária
01	Total das Disciplinas	2.760
02	Práticas como Componente Curricular (distribuídas nas disciplinas)	570
03	Estágio Curricular Supervisionado	300
04	Atividades Complementares	200
05	Carga Horária do Curso	3.260

O quadro 12 apresenta um resumo da matriz curricular do curso de licenciatura de pedagogia EAD, as disciplinas possuem uma carga horária de 2,760 horas, as práticas como componente curricular (distribuídas nas disciplinas) 570 horas, os estágios curriculares supervisionado com 300 horas, as atividades complementares 200 horas chegando assim a uma carga horária do curso de 3.260 horas.