

Marinho Nepomuceno

A ENTRADA DA UFMG NA OFERTA DE ENSINO A DISTÂNCIA

Belo Horizonte

2012

Marinho Nepomuceno

A ENTRADA DA UFMG NA OFERTA DE ENSINO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza

Belo Horizonte

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada A entrada da UFMG na oferta de ensino a distância do aluno Marinho Nepomuceno, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – FaE/UFMG – Orientador

Prof. Dr. Fernando Selmar Fidalgo – FaE/UFMG – Titular

Prof. Dra. Zulmira Medeiros Roque – PROGRAD/UFMG - Titular

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG – Suplente

Profa. Dra. Eliane Novato Silva – ICB/UFMG - Suplente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 1003ª (MILÉSIMA TERCEIRA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e doze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "**A entrada da UFMG na oferta de ensino a distância**" do aluno **Marinho Nepomuceno**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros: João Valdir Alves de Souza - Orientador, Zulmira Medeiros Roque e Fernando Selmar Rocha Fidalgo. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença do aluno e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação: APROVADA, RESSALTANDO-SE A IMPORTÂNCIA E ATUALIDADE DA TEMÁTICA PARA A UNIVERSIDADE

O resultado final foi comunicado ao aluno **Marinho Nepomuceno** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação. O aluno deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 06 (seis) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 30 de agosto de 2012.

Prof. Dr. *João Valdir Alves de Souza*
João Valdir Alves de Souza - Orientador

Prof. Dra. *Zulmira Medeiros Roque*
Zulmira Medeiros Roque - UFMG

Prof. Dr. *Fernando Selmar Rocha Fidalgo*
Fernando Selmar Rocha Fidalgo - UFMG

Rosemary da Silva Madeira
Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

A todos(as) os(as) professores(as) e
futuros(as) professores deste país.

O que destrói o ser humano?
Política sem princípios, prazer sem
compromisso, riqueza sem
trabalho, sabedoria sem caráter,
negócios sem moral, ciência sem
humanidade e oração sem
caridade.

(Mohandas Karamchand Gandhi)

AGRADECIMENTOS

(...)Ele mesmo é quem a todos dá vida, respiração e tudo mais (Atos 17:25b);

Não que, por nós mesmos, sejamos capazes de pensar alguma coisa, como se partisse de nós; pelo contrário, a nossa suficiência vem de Deus (2 Co. 3:5).

Porque sem mim nada podeis fazer (Jo. 15:5b).

Até aqui me ajudou O Senhor! De forma que não posso deixar de agradecer, em primeiro lugar, a Deus, por sua infinita graça e misericórdia para comigo e minha casa. Casa na qual encontrei carinho, conforto e consolo nas horas de angústias e solidão que, ao que tudo indica, não é privilégio só meu, enquanto mestrando. Por isso, meu segundo gesto de gratidão é para minha esposa, guerreira, companheira, sempre amiga.

Não posso deixar de agradecer também às minhas filhas pelas brincadeiras não partilhadas, os passeios adiados e a paciência que tiveram comigo.

Aos meus pais mui amados, por cada segundo de minha vida.

Ao professor João Valdir Alves de Souza, orientador, por sua competência, solicitude e clareza em tratar dos mais variados assuntos, sempre disponível; conduziu a orientação com respeito e responsabilidade. Que Deus lhe conceda sua infinita graça!

Ao professor Sérgio Dias Cirino, cujo parecer no projeto de mestrado trouxe grandes contribuições para a pesquisa.

Aos meus irmãos pelas orações e apoio.

À Professora Adriana Romeiro, pela compreensão e incentivo. E, à Sônia Mara Pacheco, colega de trabalho, por suportar carga extra de responsabilidade.

A todos os professores, servidores técnicos administrativos e alunos da Universidade Federal de Minas Gerais, que fazem da Instituição o que ela é, sem os quais seria outra coisa, não uma Instituição de renome e respeito.

RESUMO

Este trabalho investigou a entrada da Universidade Federal de Minas Gerais na oferta de Cursos de Graduação, na Modalidade a Distância. O objetivo foi identificar os discursos que antecederam a inserção da Instituição em EAD, as objeções e a defesa daqueles que apoiaram o projeto; entender como alguns dos membros da comunidade interna da Universidade se encontram alheios a esses fatos, ou, ainda, o porquê outros se opõem à decisão da UFMG de ensinar a distância. Para realizar essa análise mapeou-se a Educação a Distância, no Brasil e no mundo; analisou-se o percurso da Universidade em EAD, suas diversas experiências na área, antes da implantação dos cursos graduação em EAD, e descreveu-se também a oferta de seus cursos de licenciatura a distância, para entender sua práxis atual e se há alguma diferença no modo de oferta de seus diversos cursos. Esta pesquisa, assim, procurou elaborar uma visão panorâmica da entrada da UFMG em EAD e identificar como se organiza a sua oferta para os diversos polos de apoio presencial, no interior do estado de Minas Gerais. A abordagem teórico-metodológica foi o *estudo de caso*. A unidade de análise – ou caso – deste trabalho foi a implementação dos cursos de graduação, na modalidade ensino a distância, pela UFMG, buscando-se compreender como esse fato ocorreu. Utilizou-se análise documental e entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados. E, chegou-se a conclusão de que a Universidade Federal de Minas Gerais implementou cursos de graduação EAD por intermédio de um trabalho intenso de um grupo de profissionais que se dedicaram a esse projeto.

Palavras-chave: Educação, ensino a distância, formação docente, percurso, oferta.

ABSTRACT

This study investigated the entry of the Federal University of Minas Gerais in offering undergraduate courses in the distance mode. The goal was to identify the speeches that preceded the inclusion of the institution EAD, objections and defense of those who supported the project; understand how some members of the international community of the University are unaware of these facts, or even why others oppose the decision to teach UFMG away. To perform this analysis mapped to Distance Education in Brazil and the world; analyzed the route's University in EAD, their diverse experiences in the area before the implementation of undergraduate courses in distance education, and also described the offer their undergraduate distance, to understand their current practice and whether there is any difference in the way of delivering their various courses. This research therefore sought to develop an overview of entry UFMG in distance learning and identify how it organizes its offer for the various poles of presence support, within the state of Minas Gerais. The theoretical and methodological approach was case study. The unit of analysis - or if - this work was the implementation of undergraduate courses in distance education mode, UFMG, trying to understand how this actually happened. We used document analysis and semi-structured interviews to collect data. And came to the conclusion that the Federal University of Minas Gerais implemented undergraduate EAD through the hard work of a group of professionals who have dedicated themselves to this project.

Keywords: education, distance learning, teacher training route, offering

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAED	-	Anuário Brasileiro de Educação Aberta a Distância
AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAED	-	Centro de Apoio a Educação a Distância
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEDF	-	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEGEAD	-	Colegiado Especial da Educação a Distância
CECIMIG	-	Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gérias
CEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COPEAD	-	Comissão Permanente de Educação a Distância
EAD	-	Educação/Ensino a Distância
FIES	-	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	-	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFES	-	Instituições Federais de Ensino Superior
INTEGRA	-	Inovação Tecnológica na Graduação em Pedagogia
FINEP	-	Financeira de Estudos e Projetos
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
NTICs	-	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PREMEM	-	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PROGRAD	-	Pro - Reitoria de Graduação
PROMAD	-	Laboratório de Produção de Material Didático
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
REUNI	-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	-	Secretaria de Educação a Distância
SEE-MG	-	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEIVA	-	Sistema Interativo de Aprendizagem
SESU	-	Secretaria de Educação Superior
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Introdução	17
Capítulo 1 - Mapeando a EAD como modalidade de ensino	25
1.1 – Definindo termos e conceitos	25
1.1.1 – Variação na terminologia de EAD	27
1.1.2 – Educação ou ensino a distância?	33
1.2 – A história da EAD no mundo	40
1.2.1 – Primeiro modelo ou geração de EAD: Aprendizagem por Correspondência	40
1.2.2 – Segundo modelo ou geração: o modelo multimídia ou Tele- educação	43
1.2.3 – Terceiro modelo ou geração: Tele-aprendizagem ou serviços telemáticos	44
1.2.4 – Quarto modelo ou geração: Aprendizagem flexível	46
1.2.5 – Quinto modelo ou geração: Aprendizagem flexível inteligente	47
1.3 – O atual cenário internacional de EAD	50
1.4 – A história da EAD no Brasil	52
1.4.1 – Regulamentação do Ensino a Distância no país	60
1.5 – Cenário atual da Aprendizagem flexível a distância no Brasil	62
Capítulo 2 – A entrada da UFMG na modalidade Ensino a Distância	66

2.1 – O Ensino a Distância na UFMG: percursos e implementação	68
2.2 – Os trâmites para a implementação da modalidade EAD na UFMG	75
2.2.1 – Comissão de trabalho da UFMG – Educação a Distância (1996-1997)	78
2.2.2 – A cátedra da UNESCO de Formação docente na Modalidade Educação a Distância na UFMG	79
2.2.3 – Projeto Veredas	81
2.2.4 – A criação do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) na UFMG	83
2.2.5 – Credenciamento da UFMG para a oferta de cursos de graduação a distância	85
2.2.6 – Atendendo aos editais Pró-Licenciatura e UAB	87
2.3 – Os trâmites para a implementação dos projetos dos cursos de graduação, na modalidade a distância, na Universidade Federal de Minas Gerais	91
Capítulo 3 – Formação docente no Campus Virtual: a oferta dos cursos de licenciatura a distância na UFMG	100
3.1 – Formação docente: projetos e expectativas versus processo e práxis	102
3.2 – Oferta dos cursos de licenciatura a distância da UFMG	107
3.2.1 – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia	112
3.2.1 – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	117
3.3 – Matriz curricular de EAD versus matriz presencial: proximidades e distanciamentos	119
3.4 – O aprendiz em EAD: suporte, avaliação e perspectivas	131
3.5 – Os personagens da oferta de EAD	135

3.5.1 – Administração e apoio técnico administrativo	136
3.5.2 – Tutor: o mediador que viabiliza o processo de EAD	136
3.5.3 – A atuação dos professores no processo de EAD	140
Considerações finais	143
Referências bibliográficas	146

Anexos

Anexo I	Parecer do COEP/UFMG	162
Anexo II	TCLE	164
Anexo III	Roteiro de entrevista	166
Anexo IV	Carta do Departamento de Física para direção do ICEX	167
Anexo V	Ofício Colegiado de Graduação em Química 118/2006	168
Anexo VI	Ofício do Colegiado de Ciências Biológicas 10/2006	169
Anexo VII	Parecer Circunstanciado – Curso Normal Superior	171
Anexo VIII	Proposta de Implantação do Curso de Bacharelado em Geografia	173
Anexo IX	Ata de 14/12/2006 do Conselho Universitário, pg 28	174
Anexo X	Ata de 12/09/2005 do Colegiado de Graduação em Química	176
Anexo XI	Ata de 06/03/2006 do Colegiado de Graduação em Química	177
Anexo XII	Ofício do Colegiado de Química em 14/11/2006	178
Anexo XIII	Ata de 14/12/2006 do Conselho Universitário, pg.22	180
Anexo XIV	Ata da 25ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática	182
Anexo XV	Ata da 31ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática	184
Anexo XVI	Ata da 37ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática	186
Anexo XVII	Ata da 44ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática	187
Anexo XVIII	Ata de 02/04/2007 da Congregação da FAE	189
Anexo XIX	Ata de 14/12/2006 do Conselho Universitário, pg 24	191

Anexo XX	Avaliação do Curso de Pedagogia pelos alunos - EAD	193
Anexo XXI	Roteiro para análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura	194
Anexo XXII	Grade Curricular do Curso de Ciências Biológicas a distância	196
Anexo XXIII	Grade Curricular do Curso de Pedagogia presencial	198
Anexo XXIV	Grade Curricular do Curso de Ciências Biológicas presencial	201
Anexo XXV	Grade Curricular do Curso de Pedagogia a distância	204

Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de análise **a entrada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na modalidade Ensino a Distância (EAD)**. No entanto, existe já um número considerável de trabalhos que tratam da EAD, que focam a questão do espaço e do tempo, intrínsecos a essa forma de ensino. Nessas pesquisas a análise, de um modo geral, recai sobre os docentes, as instituições ou as tecnologias empreendidas. Isso se deve ao fato de que

A EaD interessa a muitos. Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; e, finalmente, aos fabricantes de equipamentos e softwares, que comemoram um novo mercado (**OLIVEIRA, 2003, p. 34**).

Embora, segundo **LITTO (2010)**, a EAD exista há mais ou menos 150 anos, seu desenvolvimento e crescimento, entretanto, aconteceram principalmente nas últimas três décadas (**OLIVEIRA, 2003**). O fato é que com a crescente globalização o tempo e o espaço foram radicalmente transformados. E, como a EAD está diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, possibilitando ao sujeito aprendiz maior autonomia, parte das novas demandas sociais foi agregada a essa modalidade apenas nesses últimos trinta anos.

Acerca dessa modalidade de ensino, o artigo 63 da **Resolução nº 2 – CEDF¹**, de 06 de julho de 1998, em seu título I, nos diz que a educação a distância possibilita a auto-aprendizagem com a mediação dos mais variados recursos didáticos, inclusive veiculados por diversos meios de comunicação. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) proporcionam, progressivamente, maior flexibilidade e acessibilidade à educação, à cultura e ao desenvolvimento profissional e pessoal e contribuem para a criação dos sistemas educacionais do futuro (**OLIVEIRA, 2003**).

¹ Conselho de Educação do Distrito Federal

A EAD tornou-se mais significativa a partir da década de 1970, com a oferta de programas de teleeducação, e, neste século, o país busca formas alternativas concretas para, ao lado do sistema convencional, garantir que a educação seja direito de todos e facilitar uma inovação cultural em toda a sociedade, visando diminuir as desigualdades sociais (**OLIVEIRA, 2003**). Por esse motivo, a legislação brasileira ao dizer que a EAD é um meio de democratizar o acesso educacional a outros segmentos da população brasileira, está se referindo àquelas pessoas que haviam sido excluídas do processo convencional de ensino (**LOBO, 2000**). Assim, a partir da promulgação da **lei 9394**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EAD deixou de ser um projeto experimental.

Segundo **MILL** (2005), embora haja uma quantidade significativa de trabalhos acerca da EAD, a docência, a gestão escolar (incluindo o currículo), a aprendizagem e a mediação tecnológica, ainda necessitam de maiores reflexões. Sua tese de doutorado abordou apenas o problema da docência, os demais assuntos, de acordo com ele, estão esperando por novas pesquisas. Entretanto, cresce cada vez mais o número de pesquisas que buscam responder às indagações e questionamentos que surgem quando o assunto é a modalidade de ensino a distância.

Pesquisa similar à de **Mill** foi realizada por **Souza** (2009). Em seus trabalhos, acerca da EAD, ele se preocupou com a questão dos tutores. Souza concluiu que uma atuação tutorial necessita de preparação específica e do desenvolvimento de saberes docentes adaptado à modalidade. Tais saberes, de acordo com o autor, precisam ser enfatizados na formação de professores em EAD e colocados em prática nas situações de ensino-aprendizagem nos espaços virtuais. Já **Freire** (2004) apresentou a tese de que uma rede virtual de aprendizagem facilita a comunicação da informação nos grupos de usuários que dela participa. Sua abordagem, entretanto, recaiu exclusivamente sobre a gestão da informação.

Esse caminho também foi percorrido por **Martins** (2009), que ao estudar as novas tecnologias de informação e comunicação objetivou analisar as mudanças na Educação a Distância – EAD no ensino superior público brasileiro com a difusão e o uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC's. Para tanto, investigou experiências de universidades públicas brasileiras, dados quantitativos e qualitativos concernentes à EAD, tomando como referência o período de 1990 a 2006. Martins chegou à conclusão de existem muitos embates acerca do ensino superior brasileiro em torno da EAD.

A pesquisa realizada por **Teixeira** (1991) procurou analisar as tentativas de implantação de uma política de educação aberta no Brasil. A necessidade de mudança com as novas tecnologias já se fazia presente no país, contudo, a implantação de uma política de ensino superior aberto e a distância estava diretamente atrelada a implementação de uma política educacional do governo brasileiro.

Lima (2009) analisou o modo como os professores aplicam os conhecimentos adquiridos na formação continuada para atuação em ensino com interferência de aula via satélite. Em seus trabalhos ela verificou que os alunos apontam a didática do professor como um dos fatores fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem; enquanto os professores consideram necessária a formação continuada, independente da modalidade educacional em que atua.

Barbosa (2009) investigou as ações propostas e desenvolvidas pela Universidade Aberta do Piauí (UAPI) no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, na modalidade à distância. Segundo ela, de um modo geral, alunos, tutores e coordenadores estão relativamente satisfeitos com o sistema integrado UAB/UFPI/UAPI/CEAD (Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Piauí/Universidade Aberta do Piauí/Centro de Educação Aberta e à Distância); todavia, permanece o desafio de continuar acompanhando o desenvolvimento de propostas que têm como objetivo a democratização e universalização da Educação Superior através da EAD.

Caldas (2009) em sua pesquisa teve como objeto central analisar a política de expansão do ensino superior público por meio de cursos de graduação à distância e como vem ocorrendo sua materialização na Universidade Federal do Pará. De acordo com sua dissertação, o estudo apontou que diante da crise da educação superior, o governo utiliza o ensino a distância como um caminho viável e necessário para aumentar o acesso e a formação de professores para a educação básica. Essa modalidade de ensino, no entanto, implica em uma expansão meramente "quantitativa", "tempo" e custo, caracterizando-se assim, enquanto uma forma aligeirada, barata e de qualidade duvidosa. Por esse motivo, segundo ela, o ensino a distância precisa ser acompanhado e avaliado em todos os aspectos, o que necessita de pesquisas mais profundas.

Por fim, **Eliasquevici** (2005) objetivou com sua pesquisa criar um modelo analítico para identificar e interpretar as incertezas presentes na utilização da EAD pelo sistema educacional do Pará e detectar as atitudes dos atores envolvidos e interessados no processo,

contribuindo com critérios e estratégias que podem ser utilizadas para decidir, sob condições de incerteza, sobre a implementação de SEADs (Sistema de Educação à Distância) e sua operacionalização. A pesquisa de Eliasquevici tomou como base a metodologia da Avaliação Integrada e chegou à conclusão de que a mesma foi eficaz para o tratamento do problema da EAD no Pará, propiciando uma gestão das incertezas, o que se acredita, segundo ela, poderá levar à redução da probabilidade da ocorrência de eventos indesejáveis e/ou inesperados.

Existe, conforme exemplos acima, um suporte bibliográfico literário amplo sobre o ensino a distância. Mas, apesar de todas as publicações efetuadas acerca do assunto ao longo dos anos, **Litto e Formiga (LITO et. al, 2010)**, na apresentação do Trabalho do *Estado da Arte da Educação a Distância*, destacaram que faltava no livro descrever a inserção de EAD em uma Instituição de ensino convencional.

O meu interesse em pesquisar esse tema ocorreu somente enquanto estudava para o concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na UFMG, realizado no ano de 2008. Pelo fato de ser um cargo específico para pedagogos e licenciados, toda a bibliografia sugerida estava elencada na área da educação e, grande parte dela, dizia respeito ao ensino a distância. Esse, todavia, não foi o meu primeiro contato com a EAD. No ano de 2005 fiz um curso a distância pelo SENAC-MG, visando minha capacitação profissional. Em 2007, trabalhei com a equipe de vestibular da UFMG, na cidade de Uberaba, onde ocorreu o primeiro vestibular para a modalidade ensino a distância, no âmbito da Instituição. Acontece que sou graduado por essa Universidade em Licenciatura em História, sendo servidor da UFMG desde 1987, e venho trabalhando na área acadêmica desde essa época; assim, surpreendeu-me o fato de trabalhar na aplicação de provas daquele concurso e não ter conhecimento algum sobre a EAD dentro dos domínios da Universidade.

Qual não foi minha surpresa ao constatar que não poucas pessoas, dentre os membros da comunidade universitária, compartilhavam dessa falta de conhecimento em relação ao modo como se deu a entrada da UFMG na modalidade EAD. Mesmo após quase uma década do credenciamento da Universidade para oferta de EAD e dos vários cursos realizados nessa modalidade de ensino, na Instituição, parte significativa da comunidade universitária desconhece esse assunto. Se após a inserção da UFMG nesse modelo de ensino ainda é possível encontrar membros de sua comunidade que desconhecem essa atividade e depara-se com certos embates quando o tema é tratado em alguns encontros, então percebemos a

importância de elaborar uma visão panorâmica da entrada da UFMG na EAD e ao mesmo tempo analisar dois modos distintos de como se organiza a sua oferta, com o objetivo de permitir um conhecimento mínimo sobre essa questão.

A fala de um dos entrevistados dessa pesquisa trouxe à tona esse problema. A sua falta de conhecimento relativo ao que se passava na Instituição com relação à sua entrada na oferta de cursos, na modalidade de ensino a distância, fez-se notória quando foi procurado para lançar no sistema acadêmico da universidade a primeira oferta do curso.

Quando começou a primeira oferta (EAD), um dia antes da matrícula a (...) chegou aqui, pediu para eu lançar a oferta, eu não sabia nem do que se tratava. Aí eu entrei em contato com (...) presencial, o coordenador não aceitou que eu jogasse os alunos no ofertante (...) presencial. Aí foi criado um ofertante e, assim, em dois dias eu lancei a oferta. Aí o curso foi ficando, eu não sabia nem onde era a CAED. Foi logo no início. Foi ficando, então... correspondência vindo para cá, aluno procurando aqui e eu continuei a lançar as ofertas, alteração de nota, aí foi ficando e eu tive que definir porque nenhum setor fazia isso. Aí veio a segunda oferta e pediram para eu lançar e eu fui ficando (Entrevista realizada com B. C. S. em maio de 2012).

Embora seja um tema bastante estudado, a EAD ainda é desconhecida por muitos. Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de tratar desse assunto que é, ao mesmo tempo, amplamente discutido em determinados espaços e, ainda assim, pouco conhecido em tantos outros. Devido a esse motivo corremos o risco de ser redundantes e entediar aqueles que muito ouviram, ou sermos prolixos o suficiente para causar desinteresse naqueles que pouco conhecem. Neste trabalho optamos por fazer uma abordagem horizontal, panorâmica, visando àqueles que carecem de informações básicas. Outros trabalhos poderão efetuar uma pesquisa mais verticalizada sobre esse tema.

Para realizarmos este trabalho, utilizamos a **metodologia** de *estudo de caso* (COUTINHO, 2003; BELL, 1989; TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN e BILKEN, 1994; YIN, 2005; PONTES, 2006; etc.). De acordo com Coutinho (2003) quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Já Triviños (1987, p. 134), alega que o “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Essa unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc.”. A unidade de análise – ou caso – desta pesquisa foi a entrada da Universidade Federal de Minas Gerais na modalidade Educação a Distância. E, para se estudar uma situação específica como esta,

segundo declarou **Pontes** (2006), torna-se necessário que a investigação assuma um caráter bastante particular. Para Pontes o estudo de caso

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2).

Essa abordagem teórico-metodológica se adequou à presente investigação, pelo fato de que a inserção de uma IFES na oferta de cursos de graduação, na modalidade EAD, encontra-se em uma estreita relação com as alterações do cenário político educacional brasileiro. Desse modo, o objeto desta pesquisa vai ao encontro da descrição de Yin que afirma que

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

Ademais, é oportuno utilizar o método de estudo de casos para lidar com condições contextuais que são altamente pertinentes ao fenômeno. Aliado a isso, as questões que nortearam esta pesquisa focaram o *como* se deu a inserção da UFMG em EAD e o *porquê* ocorreu desse e não daquele modo. Assim, de acordo com Yin (2005), essas são perguntas cujas respostas podem ser elaboradas, de maneira mais adequada, por meio do *estudo de caso*. Segundo Yin

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19)

A **coleta de dados** foi feita por meio de pesquisa em fonte secundária, cujo intuito foi contextualizar o fenômeno enquanto objeto de análise; através de análise documental, tendo sido levantado um considerável número de informações produzidas antes, durante e depois da tramitação das propostas de criação e implementação dos cursos de graduação em EAD na UFMG. Esses documentos contêm dados sobre as propostas pedagógicas, os modos de ofertas, as discussões relativas aos prós e os contras a entrada da Instituição nesse modo de oferta, as matrizes curriculares propostas, etc. Somado a isso, foram realizadas entrevistas

semi-estruturadas com alguns membros da comunidade interna da UFMG: professores, tutores e funcionários técnico-administrativos.

As entrevistas aconteceram logo depois da análise dos diversos documentos, principalmente a partir da leitura das atas e dos pareceres. A escolha dos sujeitos foi feita após a percepção de que os entrevistados poderiam contribuir para a elucidação de algum fato não esclarecido pela análise documental, ou para preencher-se alguma lacuna ainda existente na pesquisa. Para alcançarmos o objetivo proposto foram realizadas seis entrevistas. Todos os entrevistados foram contatados pessoalmente e as entrevistas ocorreram nos domínios da UFMG. Contudo, nesta pesquisa, as identidades pessoais dos entrevistados foram mantidas em sigilo, optando-se pela utilização de nomes fictícios para denominá-los. Cada um dos participantes da entrevista foi entrevistado uma única vez, e a duração média desse procedimento foi de aproximadamente 30 (trinta) minutos. Em seguida, os diálogos foram transcritos, revisados pelos participantes e arquivados pelo pesquisador, segundo as determinações da Comissão de Ética da Universidade (COEP), órgão onde esse projeto de pesquisa fora previamente aprovado (Anexos I e II).

De posse dos dados, focamos nossa atenção no percurso da UFMG para aprovar os projetos pedagógicos propostos e na forma como se organiza a oferta de seus cursos de **graduação**, na modalidade de ensino a distância. Assim, o resultado deste trabalho de pesquisa encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, o propósito foi contextualizar a entrada da Instituição na oferta de cursos em EAD. Foi feita ampla leitura e seleção das mais diversas publicações acerca da EAD, no Brasil e no mundo. Procurou-se entender nesse capítulo os termos utilizados para definir o ensino a distância, a história e o cenário atual da EAD. Isso possibilitou-nos compreender o contexto nacional e internacional do momento em que se deu a inserção da UFMG na oferta de cursos de graduação, nessa modalidade de ensino.

Já no segundo capítulo procuramos trazer uma visão panorâmica da entrada da universidade nesse modelo de ensino. Fizemos também um breve histórico da trajetória da UFMG na oferta de cursos EAD e analisamos os discursos sobre a implantação dos cursos de **graduação** a distância, seja através das informações colhidas nos documentos encontrados, seja por intermédio da fala dos entrevistados. E, finalmente, no terceiro capítulo, descrevemos dois modos distintos de oferta dos cursos de **graduação** em EAD da Universidade e

comparamos as matrizes curriculares desses cursos com as matrizes curriculares dos cursos similares, da mesma Instituição, oferecidos na modalidade presencial.

Capítulo 1 –Mapeando a EAD como modalidade de ensino

Este capítulo fez-se necessário para situar a inserção de EAD em uma instituição de ensino convencional no Brasil. No caso dessa pesquisa em que o objeto escolhido foi a entrada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nessa modalidade de ensino, mapear e historiar a EAD mostrou-se essencial para contextualizar a empreitada da IFES mineira e compreender sua política de implantação. Pretendeu-se, assim, nessa primeira parte do trabalho, entender os conceitos e os termos empregados para definir a EAD ao longo de sua história e conhecer os percursos que ela empreendeu no mundo e no Brasil até que fosse implementada pela UFMG.

1.1 Definindo termos e conceitos

Nas ciências humanas, diferentemente das exatas que dispõem de um sistema de símbolos independentes de quaisquer idiomas, é comum o emprego de determinados termos e conceitos, geralmente utilizados na linguagem do pesquisador ou no contexto da pesquisa, para a compreensão de um dado objeto sob sua análise. Embora possa haver alguma controvérsia, de um modo ou de outro, existem conceitos e termos específicos que carecem de certa compreensão no manuseio de ferramentas para se efetuar uma pesquisa científica. Entretanto, nenhum desses termos e conceitos são a-históricos. Segundo **Mendonça** (1983, p. 14), “os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados”. Pode-se, desta forma, defini-los como sendo uma representação geral e abstrata da realidade que, no sentido iluminista, significa “um juízo sintético a priori”(KANT, apud **MENDONÇA**, 1983, p.15).

Silva (2010), ao concluir seu artigo acerca das palavras, significados e conceitos e seu significado lexical, afirmou que os significados das palavras são categorias da nossa experiência individual, coletiva e histórica. Como categorias usadas para dar sentido ao mundo, esses significados são dinâmicos e flexíveis; por isso, refletem a nossa experiência de seres humanos, não podendo, dessa forma, ser separados de outras formas de conhecimento

do mundo. Além disso, os diferentes significados das palavras se relacionam entre si através de metáforas, esquemas imagéticos e outros modelos cognitivos que têm origens histórica e culturalmente específicas.

Para **Costa** (2007) iniciativas de administração do conhecimento devem necessariamente considerar as características, a peculiaridade, do ambiente no qual são implementadas. Contudo, a veiculação das informações provenientes desse conhecimento científico, quando explicitado, poderá ser definida como toda a forma de conhecimento codificado, tendo possibilidade de ser comunicado por sistemas estruturados ou meios formais de comunicação. O sistema de comunicação de uma determinada área do conhecimento é formado pelas diferentes formas de comunicação utilizadas pelos cientistas que representam a referida área. São esses profissionais que delimitam os termos e os conceitos utilizados na comunicação do conhecimento científico dentro de sua esfera de atuação.

Seguindo esse princípio, a comunicação do conhecimento “dito” científico geralmente é realizada por intermédio de conceitos, mas para a representação de uma dada realidade faz-se o uso de termos que, em geral, são comuns naquela sociedade científica ou são importados de outras áreas do conhecimento. Todavia, quando ocorre uma mudança nos paradigmas existentes, a definição dos conceitos exige a criação de uma nova terminologia. Isso acontece porque, de certo modo, os termos precedem os conceitos quando o pesquisador procura refletir sobre eles. Nesse sentido, uma vez que os conceitos são os portadores de significados, o uso inadequado dos termos que se destinam a transmiti-los poderá gerar alguma imprecisão conceitual.

Segundo **Formiga (LITTO et al.,2009, p. 39)**, “a terminologia delimita a abrangência de uma ciência e demonstra o domínio pelos seus propositores e usuários”. De acordo com ele, “há um relativismo na aceitação de termos técnicos em outros idiomas no meio dos profissionais das diversas ciências”. Enquanto nas ciências humanas e sociais opta-se por se utilizar a língua pátria, em outras áreas como a das ciências exatas e da natureza não há inconvenientes em manter-se os termos técnicos em inglês ou no idioma de origem.

Os profissionais da área de informática, nas ciências da computação, seguem as ciências exatas. É comum o uso dos termos *on-line*, *hardware*, *software*, Internet, etc., inclusive nos meios populares. Não existe uma acentuada preocupação em traduzir esses

termos para a língua portuguesa, quando isso ocorre, geralmente, a grafia em português aproxima-se da pronúncia estrangeira; exemplo disso é o termo computador. Por outro lado, quando junta-se duas ciências, uma que apresenta dificuldades em relação a estrangeirismos e outra condescendente com eles, pode ocorrer tanto ganhos quanto perdas para uns e para outros. Essa é a relação que existe entre a informática (e áreas afins) e a educação, aonde se registra reação própria das ciências sociais.

A EAD está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões lingüísticas em velocidade alucinante. A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EAD pela apropriação dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e se refletem na própria EAD. Vive-se, um transbordamento permanente na linguagem própria à EAD. Esse fenômeno de transbordamento lingüístico/terminológico se acentua pelos avanços das TICs em vários países, que lideram as transformações freqüentes do conhecimento, resultando em uma multiplicidade de novos termos para designar os fatos ou fenômenos (FORMIGA. In LITTO et al., 2009, p. 39).

1.1.1 Variação na terminologia de EAD

Formiga (LITTO et al., 2009) alertou sobre a terminologia empregada nos mais diversos campos do conhecimento. Em sua percepção a prática educativa e as teorias educacionais são veiculadas por meio de termos técnicos ou expressões lingüísticas que expressam o sentido e definem suas concepções. Como a EAD está diretamente ligada às Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e, devido a constantes mudanças terminológicas ocorridas no campo midiático, é comum ocorrer alterações nos termos pertinentes a essa modalidade de ensino. Formiga procurou demonstrar, conforme tabela abaixo, a estreita ligação entre os novos paradigmas da aprendizagem e as NTICs.

Da educação à aprendizagem	
Antigo paradigma	Novo paradigma
Instalações físicas (prédios escolares)	Ciberespaço
Frequência obrigatória e horário rígido	Conveniência de local e hora

Ensinar	Aprender a aprender
Currículo mínimo, disciplinas obrigatórias e pré-requisitos	Conteúdos significativos e flexíveis
Unidisciplinaridade	Inter, multi e transdisciplinares
Pedagogia	Andragogia
Transmissão do conhecimento	Aprendizagem coletiva
Educação formal	Educação não formal
Formação com duração prefixada	Formação ao longo da vida
Educação a distância	Aprendizagem aberta e flexível
Economia de bens e serviços	Economia do conhecimento
Professor	Orientador de aprendizagem
Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa
Diploma/certificado	Satisfação de aprender

Fonte: Marcos Formiga. A terminologia da EAD. In LITTO et al. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 43.

O ciberespaço, novo paradigma que inicia a lista de Formiga, trouxe atrás de si uma significativa mudança de foco. Este termo, que teve sua origem na ficção científica, é eficiente para descrever e delimitar o espaço virtual aonde as NTICs conduzem os seres virtuais a se cruzarem e interagirem constantemente. Nele podem-se criar campi virtuais que possibilitam o conhecimento científico transitar de uma ponta a outra do planeta em qualquer tempo e espaço. Aliás, o crescimento vertiginoso do ciberespaço deu origem a uma nova cultura, a cibercultura. Nos dizeres de **Lévy** (1999), a cibercultura

é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. E ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores, é o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século XXI. Um ambiente definido pela “codificação digital” (bits) que condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual e interativo (**LÉVY**, 1999:17 e 92).

Nesse novo campus educativo/instrucional virtual os paradigmas vêm sendo alterados a reboque do que ocorre na informática e ciências afins. Um bom exemplo dessa mudança é o emprego da palavra andragogia². Esse termo é desconhecido ou pouco usual, no meio do ensino tradicional; todavia, ele começou a ser utilizado em lugar do vocábulo pedagogia, para permitir dar-se maior ênfase a um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante adulto. Sobre essa mudança de paradigma descreve **Trindade** (1992):

A experiência no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: razão disto é que o modelo pedagógico é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto que o modelo andragógico é sobretudo “autônômico” e autodirigido. Adultos acham em si mesmos as motivações para, e as necessidades de, aprender; e o processo de aprendizagem não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar as habilidades e competências já adquiridas e as condições de vida (situação familiar, profissão, meio social) do indivíduo (**TRINDADE**, 1992: 27).

Os termos usuais em EAD, em sua grande maioria, tiveram e têm sua gênese na Inglaterra; muitos deles provenientes da Open University, que desde sua criação em 1969, lidera o campo de conhecimento de EAD. De acordo com **Formiga** (LITTO et al., 2009: 41), a Open University “representa para a EAD papel semelhante das cidades-sagradas sedes das grandes religiões, como Roma, Jerusalém, Meca, Lhasa, Kiotoetc”. Desconsiderar o que ocorre na Open University poderá acarretar, além da desatualização terminológica, um atraso significativo com relação ao que tem circulado no meio dessa modalidade de ensino, nos diversos países. E, ainda que se promova um ensino de boa qualidade, tal empreendimento terá como suporte um contexto passado, comprometendo a possibilidade de uma educação para o futuro.

Por isso não é irrelevante o fato dos conceitos formulados em torno da EAD levarem em conta o termo distância e desconsiderarem, em sua maioria, a questão do tempo, também fortemente envolvido no processo de EAD, embora na modernidade este vocábulo seja um

²ANDRAGOGIA –Malcolm Knowles teve um papel decisivo na delimitação do campo da Educação de Adultos, foi ele que popularizou o termo Andragogia, enquanto arte de ensinar os adultos. Em 1950, Knowles começou uma tentativa de formular a Teoria de Aprendizagem de Adultos e mais tarde, em 1960, pela primeira vez, teve contato com a palavra Andragogia através de um educador iugoslavo, que participava de um Workshop de verão na Universidade de Boston. Foi então quando ele entendeu o significado da palavra e a adotou como a mais adequada para expressar a “ arte e ciência de ajudar adulto a aprender”.

termo de suma importância. Com raras exceções, conforme **Belloni** (2006), a EAD é de forma contumaz definida em comparação com aquilo que ela não é, um ensino presencial convencionalmente praticado em uma sala de aula. A lei francesa de 1971, por exemplo, define EAD como o “ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido” (**BELLONI**, 2006: 25), ou aquele no qual o docente o faz apenas ocasionalmente. Essas definições levam em conta apenas a simultaneidade comum nas salas de aula de um ensino convencional, o tempo que é essencial nesse modelo de ensino, segundo a autora, não é sequer cogitado nas mais variadas explicações.

Alguns conceitos formulados para a EAD e descritos por Belloni dizem que

O termo educação a distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (**HOLMBERG**, apud **BELLONI**, 2006: 24).

Educação a distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contínua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (**MOORE**, apud **BELLONI**, 2006: 24).

Educação a distância se refere àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Esta separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos deste processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas sua função será complementar ou reforçar a interação predominantemente a distância (**MALCOM TIGHT**, apud **BELLONI**, 2006: 26).

Existe uma série de elaborações conceituais que, de certa forma, classificam EAD de forma similar a Holmberg, Moore ou Malcom Tight. Esses conceitos estão diretamente ligados aos termos educação e distância. Há um risco em manter-se rígida a terminologia em um campo tão dinâmico quanto o das ciências da computação, principalmente quando associado à educação. Em um empreendimento como este atitudes de “xenofobia lingüística” ou nacionalismo exacerbado, mesmo que tenham a intenção de coibir estrangeirismos,

poderão acabar tolhendo o avanço de novas possibilidades em uma área tão carente quanto o é a educação. Por isso **Formiga** (LITTO et al., 2009) faz um alerta para o mau uso da terminologia na legislação educacional brasileira. Segundo ele, em um país fortemente marcado por legislações como o Brasil é preciso que os legisladores consultem especialistas na área de EAD para evitar alguns equívocos.

Ao longo dos últimos 180 anos a terminologia usada para designar a EAD tem variado muito, conforme o quadro abaixo proposto por Marcos Formiga:

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em broadcasting)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, Reino unido)
Aprendizagem a distância, aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: Marcos Formiga. A terminologia da EAD. In LITTO et al. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 44.

A esse quadro é necessário adicionar-se Aprendizagem Flexível Inteligente, termo que começou a circular no ambiente on-line a partir da primeira década do século XXI, e, provavelmente devido à simultaneidade com a publicação do artigo de Marcos Formiga, não constou no quadro elaborado por ele. Nota-se que para cada uma das terminologias do quadro acima está implícito um conceito que busca atender a demandas contextualizadas, provenientes dos mais variados meios e inseridas no bojo das mudanças nos sistemas de

informação e comunicação. Isso aconteceu com todas as gerações ou modelos desse tipo de ensino.

De acordo com James C. Taylor (**TAYLOR, 2007**), professor da University of Southern Queensland, Austrália, a EAD ao longo de sua história teria passado por cinco gerações ou modelos principais; sendo que no decorrer desse período as quatro primeiras gerações coexistiram. O primeiro modelo, conhecido por **Ensino por Correspondência**, baseava-se na tecnologia de impressão; o segundo, que teve como suporte as tecnologias da impressão, o áudio e o vídeo, ficou conhecido como **modelo Multimídia**; o terceiro, chamado de **Ensino a Distância**, as aplicações de tecnologias de telecomunicações para oferecer oportunidades para a comunicação síncrona eram a sua base e o quarto, denominado **Aprendizagem Flexível**, tem como alicerce a distribuição via internet. Conforme Taylor (2008), estaríamos vivendo a quinta geração ou modelo que é essencialmente embasada na exploração de novas tecnologias, esse modelo vem sendo descrito como **Aprendizagem Flexível Inteligente**.

Ainda, segundo **Taylor** (2008), a quinta geração do ensino a distância é, em sua essência, uma derivação da quarta geração, que visa capitalizar os recursos da Internet e da web. Nesse novo modelo são mantidas as características essenciais de um ensinamento de quarta geração eletrônica, ou seja, seu suporte é um ambiente de aprendizagem cujo processo de aprendizagem é interativo, não-linear e colaborativo. Entretanto, a Aprendizagem Flexível Inteligente, diferentemente da anterior, embora também seja mediada por computador, utiliza a comunicação de sistemas automatizados de respostas. Além disso, os alunos são livres para navegar na Net procurando complementar o ensino-aprendizagem, buscando recursos que atendam as suas necessidades específicas. Eles são estimulados a baixar programas, com qualidade suficiente para ser adicionado ao processo, e a criarem um banco de dados com informações que servirão de referência para futuros estudantes.

Esses dois últimos modelos possuem uma lógica de ensino-aprendizagem distinta dos anteriores, a interatividade que nas três primeiras gerações dependia prioritariamente do profissional responsável pela condução do processo, seja professor ou tutor, na quarta e quinta geração é realizada entre os estudantes através de um processo de constante interação, criação, alimentação e circulação de conhecimentos no ambiente virtual. Não é só a terminologia que é diferente, o foco também é outro. Ensino por Correspondência, Teleducação, Educação Aberta e a Distância são termos que denotam um ensino norteado pelos antigos paradigmas

que estão elencados na parte esquerda do quadro de **Formiga** (2009); Aprendizagem Flexível e Aprendizagem Flexível Inteligente surgiram para atender a uma mudança na ênfase do processo de ensino-aprendizagem não presencial. Isso, contudo, não significa, necessariamente, que as primeiras gerações se tornaram obsoletas ou deixaram de existir.

1.1.2 Educação ou ensino a distância?

De acordo com o que foi visto anteriormente a terminologia EAD (Educação a Distância) empregada no Brasil para designar a Aprendizagem Flexível se refere a um paradigma que não é mais tão usual na sociedade da informação e do conhecimento. Seria isso casual? A sociedade da informação e da comunicação está vivenciando hoje a quinta geração desse tipo de ensino, que vem sendo chamada pelos especialistas de Aprendizagem Flexível Inteligente. A terminologia EAD pertence à terceira geração, quando as instituições de ensino passaram a recorrer às tecnologias da informação de forma sistemática e o computador começou a ser utilizado como mediador principal nesse tipo de ensino a distância.

Com base nessas informações emergiram as seguintes questões: qual tem sido o foco da EAD utilizada como modelo de ensino no Brasil? A terminologia usual no país não terá sofrido influência direta do déficit educacional brasileiro? Afinal, foi essa preocupação que induziu a inclusão da educação no artigo 6º da constituição de 1988, como sendo um direito social. Também foi o foco nesse problema que possibilitou a inserção da EAD na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), o que fez com que ela vigorasse, pela primeira vez em um texto legal, de abrangência nacional. Apesar do uso corrente do termo, seria Educação, Ensino ou Instrução a Distância? Cabe lembrar que, embora o termo educação seja frequentemente usado como sinônimo de escola, além de não serem sinônimos, nem sempre onde há escola pratica-se a educação e, não necessariamente, a educação é praticada “apenas” nos domínios de uma instituição responsável pela escolarização.

O professor e educador Albino Spohr (**SPOHR, 2006**) publicou na gazeta Zero Hora, Porto Alegre, RN, um texto intitulado *A diferença entre ensino e educação*, no qual escreveu que

Para a maioria dos que publicam suas idéias, não há diferença entre ensino e educação. Para essa maioria, quem ensina educa e quem educa ensina, como se esses termos fossem sinônimos. Em realidade, ensinar significa instruir, e educar significa criar bons hábitos ou um bom caráter de conduta. O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa aos sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo caráter de conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver - é aqui que se enquadram todos os corruptos e grandes golpistas que tiveram muito ensino e pouca educação, e que nunca serão realmente felizes (SPOHR, 2006)”. .

De acordo com Spohr o ensino destina-se meramente a instruir o homem, o que permite que ele venha a ter um intelecto enriquecido, mas isso, não necessariamente, altera os seus valores e conduta, podendo, inclusive, aguçar seu problema de caráter inapropriado.

Quanto à educação, propriamente dita, a crença depositada nela também não é algo recente, mas é com o iluminismo que ganhou força no século XIX, principalmente através do positivismo, tendo encontrado em Durkheim um de seus principais entusiastas (SOUZA, 2007b, p. 74). De fato, foi nesse período que se pensou que a razão e a ciência modernas possibilitariam o conhecimento do mundo, e, assim, obtiveram o status de ferramentas seguras capazes de interferir na realidade. Para difundir a racionalidade e a ciência modernas optou-se pela escola, como é conhecida nos dias de hoje, que, a partir de então, foi consolidada e adquiriu, nesse contexto, a centralidade como instituição educativa, passando, segundo SOUZA, a ser confundida com a própria educação (SOUZA, 2007b, p. 73).

Émile Durkheim (1978), por exemplo, não apenas definiu os termos, mas deu tratamento sociológico ao tema. Educação para ele é um fenômeno eminentemente social. É a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social, cujo objetivo precípua é suscitar e desenvolver na criança habilidades intelectuais, morais e físicas, demandadas pela sociedade em que vive e necessárias ao meio em que transita. No nascimento, dizia Durkheim (1978), as crianças são inseridas em uma sociedade cujo sistema de normas, crenças e valores as precedem e aos quais elas deverão ser submetidas através da educação. A educação, segundo ele, tem o papel, delegado pela sociedade, de exercer a coerção necessária sobre esses novos indivíduos. Contudo, o ensino meramente técnico não pode realizar essa tarefa e a educação não deveria furtar-se dessa incumbência.

Durkheim diferencia educação de ensino ou instrução. Segundo ele, por mais sofisticado que seja o ensino, ele nada terá de educativo se não vier imbuído de uma dimensão valorativa. Valor esse que é próprio da educação, cuja atuação sobre os homens exercerá uma ação moral sobre seus pensamentos, sistema de idéias e crenças. Nas palavras de Durkheim (1978, p.314), “um ensino só é educativo na medida em que for de natureza a exercer sobre nós mesmos, sobre nosso pensamento, uma ação moral, isto é, se ele mudar alguma coisa no sistema de nossas idéias, nossas crenças, nossos sentimentos”.

Em sua concepção a educação está sempre associada ao caráter do educador. Dessa forma, o educador torna-se, na concepção durkheimiana, o responsável por promover a moral nessa dada sociedade. Para Souza (2007), Durkheim verdadeiramente apostou no desenvolvimento de uma escola laica e racional, desembaraçada de toda religião. Assim sendo, no mundo moderno, com a centralidade da escola como instituição educadora, o professor tornou-se o principal agente da educação, exercendo a mediação entre as novas demandas da sociedade e as novas gerações.

Desse modo, de acordo com Durkheim, a autoridade proveniente do caráter do mestre deve exercer sobre as crianças papel similar à da fé do sacerdote que o habilita a conduzir os fiéis. Sem um suporte moral o professor não reúne as condições adequadas para educar seus alunos. Afinal, segundo Durkheim (1978, p. 55), “a autoridade é uma força que ninguém pode manifestar, se efetivamente não a possui”. Por outro lado, a criança carece de parâmetros para apreender o significado do dever, o que só é possível através de sua personificação, advinda da vida e da conduta dos pais e mestres.

Mas a criança não pode conhecer o dever senão por seus pais e mestres; não pode saber o que ele seja senão graças ao modo pelo qual pais e mestres o revelarem, na conduta e na linguagem. É preciso, portanto, que eles sejam, para o educando, o dever personificado. Isso significa que a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Porque, pela autoridade, que nele se encarna, é que o dever é o dever. (**DURKHEIM**, 1978, p. 54)

Além de Durkheim, outros pensadores diferenciaram ensino técnico ou instrucional de educação. Para Adorno (2006) a educação não deve consistir em uma modelagem, a partir do exterior, e não poderá ser mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira. Segundo ele, a educação deverá prioritariamente conduzir os homens à emancipação, habilitando-os para a experiência e para a imaginação. Somente dessa forma as pessoas terão aversão à barbárie e sentirão vergonha por atos oriundos de uma

agressividade primitiva e destruidora. Por esse motivo, de acordo com ele, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la (ADORNO, 2006, p. 119).”

O perigo de Auschwitz está presente naqueles que representam por um lado a identificação cega com o coletivo, por outro por aqueles que são talhados para manipular massas. E, é por esse motivo, na ótica de Adorno (2006), que é essencial para a educação equipar-se para orientar-se no mundo, possibilitando aos homens emancipação e manutenção de suas qualidades pessoais. Todavia, a educação autoritária, de acordo com a filosofia adorniana, não consegue extinguir o impulso destrutivo que o homem traz consigo; assim, sua proposta é uma educação emancipatória para eliminar o que chama de barbárie. Em sua concepção o homem crítico e emancipado seria o único sujeito capaz de domesticar seu impulso destrutivo.

A emancipação para Adorno é o fator fundamental para que a violência física, a barbárie, não se instale e, nem sequer seja cogitada no meio humano. Sua intenção é claramente impedir o retorno do totalitarismo, do nazifascismo. Em sua teoria o retorno de regimes similares ao nazismo é uma possibilidade, pois as condições sócio-históricas para que isso ocorra ainda existem e, por esse motivo, faz-se necessário que seu regresso seja impedido. Theodor Adorno afirmou que a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 2006, p. 121).

Sua proposta para a educação é que produza no educando uma consciência auto-reflexiva e, por isso, ela deve ser centralizada já na primeira infância. Esse homem autônomo e auto-reflexivo, produzido pela educação, teria a autodeterminação necessária para não participar da barbárie. Caso contrário, Auschwitz retornaria; ou seja, alguém subserviente e dependente de outros, tornar-se-ia facilmente uma pessoa propícia a agir segundo ditames que poderiam convergir na barbárie. Entretanto, Oliveira (2010) escreveu na conclusão de seu artigo que

“(...) para Adorno, a educação perdeu completamente o seu caráter emancipatório e precisa resgatá-lo. Ao fixar e reproduzir intensamente os pilares do capitalismo, sobretudo, a competição, o culto ao mérito, ao desempenho, a escola se tornou um ambiente da exclusão e da preparação de

futuros autoritários. Isso é preocupante, pois a violência avança consideravelmente e Auschwitz pode se repetir (OLIVEIRA, 2010, p. 7).”

Antônio Gramsci (1991), outro teórico que fez distinção entre educação e ensino, propôs a elaboração de uma nova ordem cultural e uma nova ordem político-social; para isso ele fez um convite à ação, afinal, conforme suas palavras, nada é mais eficaz, pedagogicamente, do que o exemplo. Gramsci afirmou que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante se realiza e se transforma em senso comum, mas como pedagogia política pode permitir a transmissão de um saber prático. Devido a esse motivo ele reiterou a necessidade de uma escola única, de sentido humanista, destinada a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral, bem como de educar para a vida.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais e especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de trabalho profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p.118)

Ele considerou dialeticamente a política educacional estatal que age e se manifesta na superestrutura, mas, no entanto, sua ação visa à infraestrutura, onde ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção. Desse modo, Gramsci compreendeu a escola como um espaço político que não deve ser descartado, afinal, é um espaço de disputa onde estratégias políticas são traçadas. Além disso, é através da escola que se obtém o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, necessidade de todos, inclusive da classe trabalhadora. Tal classe tem o direito de se apropriar de um determinado tipo de cultura, a qual não se refere apenas à apropriação do conhecimento elaborado, compreende também a forma de pertencimento do humano, enquanto humano, no mundo.

Nesta nova ordem cultural Gramsci sinalizou ser necessário ultrapassar o teorismo e o empiricismo. Assim, chamou de intelectual, diferentemente daquele que possui uma

formação acadêmica específica, ao agente capaz de fazer a ligação entre superestrutura e infra-estrutura, independente de sua escolaridade específica, mas relacionado diretamente com o “lugar” que ocupa nas relações materiais/sociais de uma determinada produção social. De acordo com **Souza** (1999)

Para Gramsci, não é possível pensar o “intelectual” fora das relações sociais nas quais as atividades intelectuais se realizam. Essas relações sociais estão em constante conflito, manifestação de novas necessidades, o que exige esforços diversos para sua superação. Dentre essas novas necessidades, está a de formar novos mediadores, novos dirigentes (**SOUZA**, 1999, p. 15).

Já **Paulo Freire** (2008) abordou o tema educação sob a ótica da ação política. Para ele, as questões e problemas principais da educação não são questões pedagógicas, ao contrário, são questões políticas. A educação e o sistema de ensino não modificam a sociedade, todavia, a sociedade pode modificar esse sistema. O sistema educacional pode ter um papel de destaque numa revolução cultural. Freire chama de revolução a consciente participação do povo. Assim sendo, a pedagogia crítica, como uma constante, contribui para revelar a ideologia esquecida na consciência das pessoas.

Segundo **Souza** (2001), Freire negou o assistencialismo e a verticalidade da ação educativa. Na verdade, a educação na perspectiva freiriana é problematizadora e seu foco principal deve ser o educando, percebido como sujeito histórico, capaz de criar e recriar, de se desenvolver em múltiplas direções; podendo intervir e transformar a realidade, a partir do contexto sócio-histórico no qual se encontra inserido. Desse modo, deve-se permitir a esse sujeito compreender a sua situação no mundo e através de suas concepções possibilitar-lhe perceber a realidade como um processo, cuja dinâmica se efetua na práxis.

Possibilitar o desvelamento das necessidades do educando problematizando-as significa favorecer a compreensão por parte do sujeito, de sua situação no mundo, de suas visões, concepções, permitindo-lhe captar a realidade, não mais estática, mas, como processo em transformação, e é nesse sentido que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (**FREIRE**, 2008, p.72).

Nessa perspectiva educacional, Freire reconhece o sujeito em suas potencialidades, situando-o no tempo, no espaço e inserindo-o em um contexto histórico. Dessa forma, o educando é visto como um ser da práxis e a educação é percebida enquanto uma possibilidade de diálogo, que se realiza no reconhecimento das necessidades existenciais dos sujeitos e não

como pura transferência de informações, conteúdos e comportamentos a indivíduos cuja vida social poderá se tornar praticamente nula. Vê-se, assim, que ensinar e aprender para Paulo Freire são processos indissociáveis, ou seja, a ausência de um implica, necessariamente, na inexistência do outro.

Souza (2011) escreveu que

A educação é uma ação deliberada, orientada por um valor tomado por referência. Muitos autores que têm diferentes e influentes concepções de educação, ainda que não tenham elaborado dela uma definição precisa, reconheceriam isso. Ela tem um propósito e um horizonte claramente definidos. É a “técnica social” de Karl Mannheim; é a “educação emancipatória” de Theodor Adorno; é a “organização da cultura” pelo intelectual orgânico em Antonio Gramsci; é a “voz da autoridade” em Hannah Arendt; é a “prática da liberdade” em Paulo Freire. Em todos eles fica claro que a educação nunca é neutra. Ela está sempre assentada em uma dimensão valorativa (**SOUZA**, 2011, p. 03).

Segundo Souza, “na maior parte das vezes em que a palavra educação é utilizada, o mais correto seria o emprego de escolarização”; essa palavra, todavia, tem sido pouco usual entre nós. Mas, ainda há referências a outros termos tais como ensino ou instrução sendo tratados como sinônimos da palavra educação. O ensino implica, necessariamente, em aprendizagem, enquanto a instrução diz respeito, de acordo com Souza, ao

ensino portador de uma utilidade prática, orientado para uma aplicação imediata, para a solução de problemas concretos. Instruir é transmitir um conhecimento que permite uma instrumentação, isto é, a formação de uma determinada habilidade para realizar uma tarefa, orientar um procedimento, criar algo novo (**SOUZA**, 2011, p. 01).

O termo Educação a Distância – EAD, amplamente utilizado no Brasil, aproxima-se mais do significado de escolarização e ensino que à educação, propriamente dita. A terminologia corrente no país para essa modalidade de ensino, muito provavelmente, se deve ao uso do termo educação como um vocábulo genérico que vem sendo atribuído à escola, de uma maneira bastante ampla, e ao ensino a distância, de modo similar. Devido a esse motivo, nesse trabalho, ao utilizar-se a abreviatura EAD, caso não venha explicitado de outro modo no contexto lexical, o termo deverá ser entendido como Ensino a Distância.

Feitas essas considerações iniciais acerca do termo EAD, resta ainda entender a pergunta: como se deu a entrada da UFMG na modalidade de EAD? Além disso, no decorrer

desse capítulo, surgiu uma nova questão: que/quais tipo(s) de Educação/Ensino a Distância é praticado na Universidade Federal de Minas Gerais? Para responder a essas duas perguntas, fez-se necessário historiar a modalidade EAD no mundo e no Brasil, para, assim, ser possível contextualizar o empreendimento da UFMG. Afinal, sua política de implantação desse modelo de ensino não se deu no vazio. Entender os percursos da EAD permitirá, conforme **Dilthey** (apud **REIS**, 2003: 240), "apreender o mundo dos homens através do estudo das suas experiências no passado". Segundo **Reis** (2003), é através de uma pesquisa histórica, ainda que com fins filosóficos, que se tornará possível entender certas indagações do presente.

Filosofia e história são atitudes complementares - toda pesquisa filosófica é inseparável da história da filosofia e da história dos homens e toda pesquisa histórica implica uma filosofia, porque o homem interroga o passado para nele encontrar respostas para as questões atuais (**REIS**, 2003, p. 240).

1.2 A história da EAD no mundo

1.2.1 Primeiro modelo ou geração de EAD: Ensino por correspondência

De acordo com **Palhares** (LITTO et. al, 2009), as gerações ou modelos de EAD não têm um caráter estanque. Não se iniciou uma fase de EAD tão logo a anterior tenha findado; sendo, inclusive, comum encontrarem-se projetos com formatos de EAD pertencentes a todas as etapas. Afinal, por mais que tenha passado por modificações, há algo que liga às atuais as primeiras experiências de EAD, senão não seriam EAD, mas outra coisa. Segundo **Palhares**, não fica tão óbvia a separação entre os diversos modelos que chegam, por vezes, a serem confundidos uns com os outros. Contudo, a primeira geração, Aprendizagem por Correspondência, é a mais longa de todas e, embora sua utilização esteja cada vez mais rarefeita, está reservado a ela um lugar de destaque na história do Ensino a Distância.

É consensual que essa modalidade de ensino a distância não é recente. Este modelo foi predominante a partir da década de 1830 até as três primeiras décadas do século XX; todavia, continua sendo utilizado, embora cada vez em menor proporção, até os dias de hoje. É uma geração que é constituída basicamente pelas denominadas "escolas por correspondência" que

utilizavam como suporte tecnológico o texto impresso. **Otto Peters** (2001), reitor da Universidade Aberta de Hagen durante os anos setenta, disse que a EAD surgiu em meados do século XIX, com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens e correio), que, por sua regularidade e confiabilidade, propiciaram o surgimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos.

Entretanto, há autores que remontam o acontecimento a tempos mais antigos. Conforme **Saraiva** (1996), esses escritores que colocam a EAD como uma modalidade que já existia em tempos mais remotos tomam como base a antiga existência de uma comunicação educativa. De fato, segundo ela, a educação a distância só se efetiva quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Todavia, não se pode perder de vista que ensinar implica também e necessariamente a apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, apropriação esta denominada aprendizagem.

Segundo **Piconez**,

a comunicação educativa com o objetivo de provocar a aprendizagem em discípulos fisicamente distantes originou-se no intercâmbio de mensagens escritas, desde a Antigüidade. Primeiramente na Grécia e depois, em Roma, existiu uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo somam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução. Esse epistolário greco-romano se manifestou no cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquiriu especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo (PICONEZ, 2003, p. 2).

Para **Nunes** (LITTO et al., 2009), entretanto, provavelmente a primeira notícia que se registrou do início desse novo método de ensinar a distância, que é considerado como primeiro marco da educação a distância, foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston"(PHILLIPS, apud SARAIVA, 1996).

Esse registro foi confirmado por uma pesquisa realizada pelo professor **Francisco José da Silveira Lobo Neto** (LOBO NETO, 2001), que também se referiu, posteriormente, a um anúncio publicado em 1833, na Suécia que já se referia ao ensino por correspondência. Na Inglaterra, em 1840, Isaac Pitman sintetizou os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos. Mas o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância iniciou, de fato, a partir de meados do século XIX.

Em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, foi criada a primeira escola de línguas por correspondência. Logo após, no ano de 1873, na cidade de Boston, Anna Eliot Ticknor fundou a Society to Encourage Study at Home. No ano de 1880, segundo Nunes (LITTO et al., 2010), o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Um pouco depois, em 1884, o Foulkes Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade, também por correspondência. Surpreendentemente, no ano de 1886, William Harper escreveu que “chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais;...” Hoje, segundo Nunes, mais de 200 mil alunos estudam em casa ou em local de trabalho, isso somente na Open University, na Inglaterra.

Em 1891, Thomas J. Foster, em Scanton (Pennsylvania), iniciou, utilizando o método a distância, um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o que deu origem ao Internacional Correspondence Institute. Também no mesmo ano de 1891, de acordo com Saraiva (1996), a administração da Universidade de Wisconsin aprovou proposta apresentada pelos professores de que fossem organizados cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Um ano depois, em 1892, foi criada uma Divisão de Ensino por Correspondência, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, por iniciativa do Reitor William R. Harper, que já havia experimentado a utilização da correspondência para preparar docentes de escolas dominicais.

Saraiva (1996) também informou que em 1894, em Oxford, por iniciativa de Joseph W. Knipe, foram preparados seis e depois 30 estudantes, através de curso por correspondência, para o Certificated Teachers Examination. Também iniciaram-se, nesse mesmo ano, os cursos de Wolsey Hall. Já em 1898, em Malmoe (Suécia), Hans Hermod,

diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, publicou o primeiro curso por correspondência, iniciando, assim, o conhecido Instituto Hermod.

As universidades de Oxford e Cambridge, em meados do século passado, conforme Nunes (LITTO et al., 2009), ofereceram cursos de extensão utilizando o Ensino por Correspondência. Em 1910, a universidade de Queensland, na Austrália, iniciou programas de ensino nessa mesma modalidade. Em 1924, Fritz Reinhardt criou a escola Alemã por Correspondência de Negócios (BYTWERT e DIEHL, apud SARAIVA, 1996). E, em 1928, a BBC começou a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Essa tecnologia de comunicação foi usada em vários países com os mesmos propósitos, inclusive, a partir de 1930 também no Brasil.

O fato é que, conforme Nunes (LITTO et al., 2009), do início do século XX até a Segunda Guerra mundial, diversas experiências foram implementadas nessa área, possibilitando, assim, um melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Entretanto, logo depois desse período, as metodologias foram grandemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa, dando origem, desse modo, ao que hoje é conhecida como a segunda geração de EAD, também chamada de modelo multimídia.

1.2.2 Segundo modelo ou geração: o modelo multimídia ou Tele-educação

Neste modelo, a comunicação é efetuada num único sentido, com exceção do telefone e da troca de documentos em papel que completam a difusão. Seu início se deu, sobretudo, a partir das décadas de 60 e 70, quando passou a ser conhecido como tele-educação. E, embora mantivesse os materiais escritos como sua base, passou a incorporar, articulada e integradamente, o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o videodisco e o computador. Essa incorporação foi tão relevante que fez com que o International Council for Correspondence Education, criado em 1938 no Canadá, passasse a denominar-se, em 1982, International Council for Distance Educative. Segundo Saraiva (1996), muito mais do que uma simples mudança de nome, essa iniciativa refletiu o

reconhecimento de um processo histórico que, apesar da enorme e marcante influência da correspondência, absorveu as contribuições da tecnologia, que trouxeram um grande avanço para a EAD.

Nunes (LITTO et al., 2009) afirmou que foi devido à necessidade de rápida capacitação de recrutas norte-americanos durante a segunda guerra mundial que surgiram novos métodos, citando que dentre eles se destacaram as experiências de Fred Keller para o ensino da recepção do Código Morse. Nunes ainda declarou que tal código foi utilizado, no período pós-guerra, para integralizar socialmente os atingidos pela guerra e, também fora usado para o desenvolvimento de novas capacidades de trabalho para as populações que migraram em grande número do campo para as cidades de uma Europa em reconstrução.

A partir de 1950 entrou em cena a televisão, que no interstício dos anos 60 a 80 atuou de modo intenso na área educativa. Mas o grande impulso que o modelo de ensino recebeu iniciou em meados dos anos 60. Isso se deu, principalmente, através da institucionalização de diversas ações na área da educação secundária e superior. Movimento que teve início na Europa, especificamente na França e na Inglaterra, e alcançou, não muito depois, outros continentes, que também aderiram à proposta.

1.2.3 Terceiro modelo ou geração: tele-aprendizagem ou serviços telemáticos

Nessa chamada terceira geração as instituições de ensino passaram a recorrer às tecnologias da informação de modo sistemático, e, desse modo, com as telecomunicações surgiram comunicações síncronas³. O computador começou a ser usado para mediar o ensino e, esse modelo passou a ser conhecido como Educação a Distância, terminologia, ainda utilizada nos dias de hoje. Essa geração é caracterizada pela utilização dos sistemas de comunicação bidirecional entre professor e aluno, que aproveitam as potencialidades da imagem, do som e do movimento para a transmissão de conhecimentos. Também foram

³Em comunicações síncronas, o emissor e o receptor devem estar num estado de sincronia antes da comunicação iniciar e permanecer em sincronia durante a transmissão.

incorporadas por essa geração as comunicações assíncronas⁴, como o e-mail e as conferências por computador, o que representou um desenvolvimento inovador para a EAD.

No final dos anos oitenta, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem, instrumentos de fixação de aprendizagem com feedback imediato e programas tutoriais informatizados, foi absorvida pelo ensino a distância. Este modelo de ensino, de acordo com **Corrêa** (2005), surgiu aproximadamente a partir de 1985, estando estritamente sob o suporte das tecnologias de informação e comunicação. Ele começou a empregar vários meios simultaneamente e, assim, possibilitou uma leitura aleatória do material de ensino. As tecnologias alcançaram um patamar ímpar, sem precedentes na história da educação; tal acontecimento fez com que os recursos mais variados pudessem ser utilizados na aprendizagem dos alunos; hipertextos, gráficos, sons, imagens e simulações diversas integraram o processo de ensino, permitindo aos estudantes maior flexibilidade nos estudos.

Para **Gamez** (2004), a comunicação on-line é two-way ou many-way, ambas altamente interativas. Essa tecnologia permite a aproximação de pessoas mesmo estando fisicamente separadas. Os recursos de comunicação de terceira geração tanto síncrona, tais como videoconferência e chat, quanto assíncrona, como CMC (computer-mediated-communication), permitem uma comunicação em rede entre todas as pessoas envolvidas na aprendizagem. Esse simples fato tornou a interação mais ampla e mais complexa do que a simples interação tutor-aluno, por correspondência ou telefone, típicas das gerações anteriores, conforme o quadro abaixo. Mas, ainda assim, a EAD avançou um pouco mais e o modelo que surgiu foi direcionado para uma Aprendizagem mais Flexível.

Aspectos	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração
Período	1830 - 1960	1960 - 1985	1985...
Marco	Popularização da Imprensa	Difusão de rádio e TV	Difusão dos computadores e telecomunicação
Objetivos Pedagógicos	Atingir alunos desfavorecidos	Atingir alunos desfavorecidos	Proporcionar uma educação permanente e ocupacional

⁴ A comunicação assíncrona é a transmissão de dados sem recorrer à utilização de um sinal de sincronia chamado de relógio. Desta forma, a informação necessária para recuperar os dados enviados na comunicação está codificada dentro dos próprios dados. Um dos aspectos mais significativos das comunicações assíncronas é a sua taxa de transferência (ou bit rate) ser variável e o facto do transmissor e receptor não terem que estar sincronizados.

Métodos pedagógicos	Guias de estudo, auto-avaliação, instrução programada.	Programas transmitidos, pacotes didáticos, mediação passiva.	Modularização das temáticas, desenhos didáticos a partir das necessidades formativas.
Meios de comunicação	Correio	Rádio, TV, materiais audiovisuais.	Ciberespaço, satélites, videoconferência.
Tutoria	Atendimento periódico, dependendo de deslocamentos.	Atendimento esporádico, dependendo de contatos telefônicos.	Atendimento dependendo de contatos eletrônicos
Interatividade	Aluno/material didático	Aluno/material didático	Aluno/material didático/alunos/professores/sistema educativo

Fonte: Mundo Vestibular⁵.

1.2.4 Quarto modelo ou geração: Aprendizagem Flexível (E-learning)

A Aprendizagem Flexível é o modelo que, atualmente tem sido utilizado por grande parte dos estabelecimentos de EAD. É um modelo de aprendizagem *Just in time*, ou seja, o acesso à informação e ao conhecimento é flexível; podendo ser conseguido quando e da forma que as pessoas necessitam, em vez de apenas quando é oferecido segundo determinações de um calendário específico, como acontece nos sistemas de ensino tradicionais. Essa nova forma de EAD é também uma metodologia ou processo onde a aprendizagem é efetuada remotamente.

Dessa forma, todos os meios anteriores se tornaram mais interativos, fáceis de utilizar e de acesso mais generalizado, propiciando flexibilidade temporal e espacial. As comunidades

⁵Disponível em <http://www.ipcbrasil.org/ead.html>. Acesso em 10 de novembro de 2011

Virtuais e E-learning desta geração de EAD oferecem cursos acessíveis via World Wide Web⁶ (www), com possibilidade de aulas colaborativas e interações síncronas ou assíncronas, utilizando vários tipos de metodologias que promovem e permitem o ensino e a aprendizagem através da utilização de mediação entre vários intervenientes (e-learning).

A terminologia Aprendizagem Flexível foi cunhada devido ao amplo leque de possibilidades de ofertas, lugares e horários disponibilizados para os estudantes. A Série Documentos Técnicos do SENAC. DN, de agosto de 2008, cita que

Collis e Moonen (2001), estudantes universitários vêm, há muito tempo, escolhendo cursos a partir de amplo leque de ofertas, estudando em uma variedade de lugares e horários, e selecionando recursos na biblioteca entre crescente gama de opções. Na última década e de modo mais evidente, a aprendizagem alcançou lugares cada vez mais distantes dos ambientes específicos dos cursos, conforme os estudantes interagem uns com os outros, participam de visitas ou debates, ou utilizam tutoriais para ajudá-los a aprender a usar determinado software. Para essa ampla possibilidade de escolhas por parte dos estudantes, cunhou-se a expressão aprendizagem Flexível (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2008).

Vê-se então que, em essência, Aprendizagem Flexível significa leque de opções para os alunos: opções relativas a quando, onde e como a aprendizagem se realizará. Em outras palavras, deve haver mais flexibilidade para a escola ir ao encontro das necessidades dos alunos, através de adaptações às suas diferentes necessidades, estudando padrões e ambientes diferenciados assim como combinações de mídias. Essa chamada quarta geração vem crescendo a partir do final do século XX e tem se espalhado por diversos países, criando comunidades virtuais de aprendizagem e propiciando uma intensa interação entre estudantes de universidades distintas.

1.2.5 Quinto modelo ou geração: Aprendizagem Flexível Inteligente

Nos anos iniciais do século XXI começou a quinta geração de EAD. Na verdade, ela originou-se a partir da quarta. Segundo **Taylor** (2008) esta geração reúne tudo o que a quarta

⁶A **World Wide Web** (que em português significa, "**Rede de alcance mundial**"; também conhecida como **Web** e **WWW**) é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet.

geração oferece; contudo, vai além dela, pois adiciona a si a comunicação através de computadores com sistema de respostas automatizadas, ou seja, baseia-se na exploração adicional das novas tecnologias. Por intermédio da comunicação realizada através de computadores (ensino via Internet), essa geração permite o acesso a diferentes recursos tecnológicos, conduz a um modelo de aprendizagem mais flexível, permitindo maior interação entre os agentes envolvidos (professor, tutor, aluno, monitor, etc.).

Esse modelo possibilita ao aluno obter o feedback com maior rapidez, além de abrir espaço para que ele gerencie o seu próprio processo de aprendizagem, de acordo com a sua disponibilidade de tempo e lugar. Além disso, ao contrário do que acontecia nas gerações anteriores, nessa quinta geração, os custos são inferiores, isso porque as despesas se mantêm, mesmo ocorrendo um aumento de alunos inscritos. Ainda que ocorra um aumento significativo no número de estudantes, os recursos materiais não sofrem alteração de valor, continuando a ser disponibilizados para todos os discentes. Nas gerações antecedentes, os custos aumentavam proporcionalmente ao volume de material enviado ao aluno (por correio), assim como outros recursos utilizados (televisões, computadores, cassetes áudio e vídeo, entre outros).

O Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente, de acordo com **Taylor** (2008), tem o potencial de reduzir muito os custos porque explora os recursos de resposta automatizada. Isso permite, inclusive, que seja atendida a contento a crescente necessidade da aprendizagem ao longo da vida. Nesse sistema de resposta automatizada, Comunicação Mediada por Computador (CMC), recorre-se a grupos de discussão, que disponibilizam entre si “posts”, que não são mais do que reflexões. A estes “posts” os professores fazem pequenos comentários, cujo intuito é o de manter os objetivos traçados para aquele processo comunicativo. Assim, gradativamente vai ocorrendo um aumento na qualidade da interação entre todos os envolvidos no ensino.

Este sistema beneficia-se com a comunicação one-to-many, pois todos os estudantes usufruem dos “posts” colocados, bem como dos comentários efetuados pelos docentes. Muitos outros estudantes poderão inserir também comentários aos “posts” dos colegas, dos professores, desta forma enriquecendo o processo de aprendizagem. De acordo com **Taylor** (2008), este processo é particularmente relevante em contextos multiculturais. Para ele, embora este tipo de interação também ocorra dentro de uma sala de aula, no entanto, a

informação trocada não fica registrada, não fica armazenada, tornando-se, assim, efêmera, acabando por se perder no tempo.

Outra característica do modelo da Aprendizagem Flexível Inteligente é o desenvolvimento de um e-Interface, um portal universitário, através do qual os estudantes, e outras pessoas também, poderão interagir com a Universidade. Um portal de um campus bem projetado poderá gerar interatividade, aprendizagem continuada, e permitirá às universidades fornecerem um serviço eficiente, de qualidade para os alunos. Dessa forma, a criação de uma rede sem fios (Wireless), à qual todos os alunos têm fácil acesso a partir de um computador portátil, tornou-se um elemento essencial para a quinta geração de EAD. Esse sistema incorporou o uso de sistemas de bases de dados inteligentes, no contexto da entrega via Internet, assim, ele tem o potencial de fornecer aos estudantes uma experiência pedagógica personalizada, com baixo custo, quando comparada com o ensino tradicional a distância e a educação convencional *face-to-face*.

Hoje existe a possibilidade de aprender a partir de qualquer local, em qualquer espaço, interagindo com alguém que partilhe dos mesmos interesses. O ponto fulcral é a aprendizagem por cooperação e interação. É muito mais do que uma simples e esporádica troca de idéias, através de encontros periódicos. Tendo como base as tecnologias atualmente disponíveis (como é o caso da Internet), a partilha de informações é mais facilitada; as respostas automatizadas racionalizam o tempo e aperfeiçoam o processo, enquanto o auxílio mútuo que ocorre nessa Aprendizagem Flexível Inteligente permite a expansão do sistema para muito além das fronteiras das gerações que antecederam.

Abaixo síntese de eventos ocorridos no mundo que se tornaram relevantes para o desenvolvimento da modalidade de Ensino a Distância, segundo Vasconcelos (2005).

Ano	Evento
1829	Suécia – Instituto Lúder Hermondes (150.000 usuários)
1840	Reino Unido – Faculdade Sir Isaac Pitman – Primeira escola por correspondência na Europa
1892	EUA – Universidade de Chicago – Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes no Departamento de Extensão
1922	União Soviética – ensino por correspondência (350.000 usuários)

1948	Noruega – primeira legislação para escolas por correspondência
1969	Reino Unido – fundação da Universidade Aberta (200.000 alunos)
1977	Venezuela – fundação da Universidade Nacional Aberta
1978	Costa Rica – Universidade Estadual a Distância
1984	Holanda – implantação da Universidade Aberta
1985	Fundação da Associação Européia das Escolas por Correspondência (AEEC)
1985	Índia – implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi (242.000 alunos)
1987	Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Européia
1987	Fundação da Associação Européia de Universidades de Ensino a Distância
1988	Portugal – fundação da Universidade Aberta
1990	Implantação da rede Européia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste
1991	Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância na Comunidade Européia (Corrêa, 2005: 17-19)

Fonte: Sérgio Paulo Gomes de Vasconcelos. Educação a Distância: Histórico e Perspectivas⁷.

1.3 - O atual cenário internacional da EAD

Niskier (1999) chamou a atenção para a pluralidade de oportunidades educacionais e de qualificação profissional que a EAD, associada ao avanço das TICs, vem promovendo em todo o mundo. Os modelos, bastante diferenciados, têm permitido a empresas, universidades, particulares, etc., a usufruírem desse modelo de educação para fins variados. Existem universidades corporativas, especificamente para empresas; Aprendizagem Baseada no Trabalho (*Work based learning*); Universidades Abertas a Distância; Teletrabalho e EAD, beneficiando mais de 11 milhões de trabalhadores nos EUA, que realizam atividades remuneradas em sua própria residência; Inclusão Digital, praticada em telecentros gratuitos;

⁷Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2011).

cursos para pessoas com necessidades especiais; Heutagogia (heutagogy), Aprendizagem Autodirigida; etc..

Segundo **Litto** (LITTO et al., 2009), hoje é possível o aluno determinar o modo como se dará a sua aprendizagem (andragogia); ele pode, inclusive, caso queira, estudar sem a mediação direta de um tutor (heutagogia). Essas novas formas de se estudar diferem da Pedagogia convencional. De um modo geral, na Pedagogia o professor é o responsável maior por administrar o conteúdo e o método do ensino; já na andragogia, embora o professor determine o que deve ser estudado, é o estudante que escolhe o modo como isso ocorrerá; na heutagogia, por sua vez, a aprendizagem é autodeterminada, ou seja, o aluno determina tanto o quê quanto o modo como isso acontecerá.

Nas conhecidas Universidades Corporativas, que são modalidades de ensino nas empresas, a incumbência é a de formar e desenvolver os talentos humanos na gestão de negócios. Essa forma de ensino antes era outorgada às Universidades convencionais, que se responsabilizavam pela capacitação avançada dos funcionários de uma determinada empresa. Todavia, com o avanço da EAD, houve uma reestruturação nessas instituições, possibilitando-lhes, criarem cursos ministrados por seus próprios profissionais. Similarmente, a Aprendizagem Baseada no Trabalho, permite a uma pessoa continuar trabalhando no seu expediente regular de trabalho enquanto realiza um curso a distância, tendo seu supervisor, dentro da empresa, como seu avaliador. Esse supervisor deve averiguar o desempenho do trabalhador no serviço para atribuir-lhe a sua nota no curso realizado.

Outros modelos de Aprendizagem Flexível a Distância vêm sendo criados destinando-se a atender adultos que não cursaram o ensino superior durante a idade mais comum, ou para dar oportunidade de capacitação àqueles que não possuem condições acadêmicas de entrar em uma instituição pública competitiva, nem têm condições financeiras para entrar em uma instituição particular. As instituições que mantêm esses programas são conhecidas como Universidades Abertas a Distância. Elas utilizam tecnologias populares, como televisão e Internet e, algumas delas não fazem a exigência de exame eliminatório, como o vestibular.

A Inclusão digital também visa atender a essa camada da sociedade; são telecentros onde os cidadãos têm acesso gratuito a computadores, instalados em lugares mais acessíveis da cidade, como os conjuntos habitacionais de comunidades de baixa renda nas periferias;

esse é o exemplo da cidade de São Paulo. A EAD tem procurado levar o ensino para atender à comunidade dos portadores de necessidades especiais, que não possuem condições de frequentarem escolas tradicionais. De acordo com **Litto** (2009), no Brasil a estatística diz que 14% da população encontra-se nessa condição especial.

Para **Litto** (LITTO et al., 2009), entretanto, diversos profissionais que atuam na EAD não são especialistas na área e, com o aumento demográfico estudantil, vem ocorrendo uma mudança no perfil do corpo docente. Além disso, já que com essa nova forma de aprendizagem fica mais fácil se ter acesso a conteúdos, informações e livros, vem surgindo comunidades on-line trazendo novas propostas de aprendizagem a cada dia. É o caso do Reino Unido, onde as instituições criaram comunidades virtuais para expor conteúdos, aulas e palestras; nessa iniciativa os programas estão sendo chamados de “conteúdo aberto”. De igual modo, a empresa Google segue digitalizando milhões de livros e, ainda que a polêmica sobre essa iniciativa persista, ela tem a intenção de disponibilizar seus conteúdos via Web.

Essas atitudes colaboram com o ensino a distância, especialmente com o banco de dados criados pelos estudantes no modelo da Aprendizagem Flexível Inteligente, que vem reestruturando a EAD a partir da interação entre os próprios alunos e algumas instituições que aderiram a essa proposta de ensino. Nesse novo formato de EAD cria-se um banco de perguntas referente a uma determinada disciplina e enviam-se questões diferentes sobre o mesmo assunto para cada aluno. Visando agilizar o processo de aprendizagem, nele também é utilizado um sistema automatizado de respostas, que permite racionalizar os estudos. Além disso, a cada novo estudante o sistema pode ser realimentado com novas informações. De acordo com **Litto** (LITTO et al., 2009, p. 19), “sempre haverá as inovações imprevistas, com todo seu potencial para transformar a aprendizagem e a qualidade de vida”.

1.4 A história da EAD no Brasil

Alves (LITTO et al., 2009), escreveu que, segundo pesquisas na área, a EAD no Brasil começou um pouco antes do século XX; segundo ele, foram encontrados anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência.

Esses cursos se destinavam a pessoas que queriam aprender datilografia e eram ministrados por professoras particulares. O desenvolvimento da EAD na história do país, assim como no mundo, foi marcado pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Vivenciou-se, primeiramente a etapa do ensino por correspondência; passou-se pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva; posteriormente, utilizou-se a informática, chegando até os dias atuais onde são usuais os processos de utilização conjugada de meios - a telemática e a multimídia.

Quanto ao marco inicial da EAD no país, **Alves** (LITTO et al., 2009) e **Saraiva** (1996) divergem. De acordo com Alves, o marco de referencia oficial da modalidade no país deu-se com a instalação das Escolas Internacionais, em 1904; sendo que a unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana; organização esta que ainda existe nos dias atuais e atua em diversos países. Já Saraiva considera como marco inicial a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cujo plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão era uma maneira de ampliar o acesso à educação.

A primeira fase de funcionamento dessa rádio ocorreu nas dependências de uma escola superior sob a tutela do poder público. Algumas ações foram desenvolvidas ministrando aulas pelo rádio. Entretanto, só a partir da década de 60 é que foram encontrados registros, alguns sem avaliação, de programas de EAD. Foi criado, inclusive, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Esse órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat), que também já foi extinta (SARAIVA, 1996). A educação via rádio foi o segundo meio utilizado pela EAD no Brasil, sendo precedido apenas pelo ensino por correspondência.

De acordo com **Alves** (LITTO et al., 2009), as instituições foram fundamentais para a história da EAD no Brasil. Começando pelas Escolas Internacionais (1904), passando pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), pelo Instituto Monitor (1939), Instituto Universal Brasileiro (1941), elas capacitaram inúmeros brasileiros para o mercado de trabalho. Importância similar no campo da educação superior teve a Universidade de Brasília - UnB (1973), mas que, devido ao período sob o regime militar, teve sua autonomia restringida e não pode viabilizar alguns de seus projetos.

Saraiva (1996), registrou a participação de outras instituições importantes para a EAD no país. Segundo ela, a Marinha brasileira vem utilizando ensino por correspondência desde 1939. O Exército tem oferecido cursos por correspondência, para preparação de oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior, e o Centro de Estudos de Pessoal (CEP) desenvolveu cursos de atualização, utilizando material impresso e, alguns, multimídia. O Instituto de Informações Objetivas e Publicações Jurídicas (IOB), com sede em São Paulo, começando na década de 70, formatou para todo o país, através do ensino por correspondência, um programa destinado a pessoas que estão na força de trabalho, com predominância em ocupações da área terciária e de serviços.

Ainda de acordo com **Saraiva** (1996), o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) foi concebido e operacionalizado, em caráter experimental, de 1967 a 1974, por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Ele teve como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso do satélite; todavia, seu objetivo maior - um satélite doméstico para uso educacional - foi abandonado. Em 1976, o projeto piloto foi encerrado, tendo como saldo: 35 minutos de comunicação via satélite, em 1975; 1.241 programas de rádio e igual número para televisão; instalação de recepção em 510 escolas de 71 municípios do Rio Grande do Norte, das quais 10 receberam o sinal diretamente do satélite e cerca de 200 receberam via estação de superfície, retransmitindo o sinal do satélite próximo a elas.

Sistemas de Televisão Educativa (TVEs) regionais desenvolveram vários programas de ensino a distância. A TVE do Maranhão teve início em 1969 e até hoje oferece, em recepção organizada, com o apoio de orientadores de aprendizagem, estudos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, utilizando programas de televisão e material impresso, que permitem aprofundar os conteúdos trabalhados e a realização de diversas pesquisas. Em 1995 foram atendidos 41.573 alunos, em 1.104 tele salas, na capital e em mais 32 municípios do Maranhão.

A TVE do Ceará iniciou no ano de 1974. Ela desenvolve, até os dias de hoje, o programa TeleEnsino para alunos de 5^a a 8^a série, principalmente no interior do Estado. Também presta serviços, mediante convênio, às Secretarias Estadual e Municipais de Educação. Produz e veicula os programas de televisão, além de elaborar o material impresso. Em 1995, o sistema de televisão educativa do Ceará atendeu 195.559 alunos de 5^a a 8^a série,

em 7.322 tele salas, localizadas em 161 municípios. Similarmente à TVE do Ceará, a Telescola da Fundação Padre Anchieta, de São Paulo, produziu e veiculou, durante muitos anos, programas de apoio a alunos e professores das últimas séries do ensino de 1º grau.

O Centro Brasileiro de Televisão Educativa Gilson Amado que, a partir de 1990 foi denominado Fundação Roquete-Pinto, teve papel de destaque na história da EAD no Brasil. Seu criador, Gilson Amado, foi um pioneiro na utilização da televisão no processo educativo. A Rádio MEC, da Fundação Roquete-Pinto, tem em sua trajetória décadas de apoio à educação, foram inúmeros os programas por ela concebidos, produzidos e veiculados. Conforme **Alves** (LITTO et al., 2009), a Fundação Roquete Pinto, devido à reformulação do sistema nacional de radiodifusão educativa, ocorrida no ano de 1994, passou a coordenar as ações relativas a transmissão dos programas educacionais.

Para **Alves** (LITTO et al., 2009) contudo, apesar de se passarem os anos, não ocorreram resultados concretos nos canais abertos de televisão, nem sempre era possível disponibilizar os programas educacionais em horários em que seus prováveis alunos-usuários poderiam assistir. Exceções são poucas, como a iniciativa da Fundação Roberto Marinho (FRM) na área, que foi bastante positiva, pois criou alguns programas de sucesso. A FRM vem desenvolvendo vários programas, a começar pelo Telecurso do 2º Grau e o Supletivo do 1º Grau (televisão e material impresso adquirido em bancas de jornal). Esses programas prepararam milhares de alunos para os exames supletivos. Nos últimos anos, a FRM produziu várias séries educativas. Exemplos disso são *Menino, quem foi teu mestre?*, *Educação para o trânsito* e *Educação para a saúde*. Esses programas foram transmitidos pela TV Globo e pela TVE, Canal 2, do Rio de Janeiro, o que permitiu, dessa forma, que eles fossem integrados a rede de programação de várias emissoras brasileiras de televisão educativa.

Nos últimos anos a FRM criou e produziu, em convênio com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Senai e Sesi de São Paulo, a série Telecurso 2000, para 1º e 2º graus, composto por 1.140 programas televisivos. Esta série, além da parte de educação geral, oferece cursos profissionalizantes, sendo que o curso de Mecânica foi o primeiro oferecido pela instituição. Além dessas iniciativas, a Fundação Roquete-Pinto, apoiada pela Fundação Banco do Brasil, vem desenvolvendo um projeto com as Secretarias de Educação para formação de videotecas. Entretanto, **Alves** (LITTO et al., 2010) alertou para o fato de as TVs educativas, inexplicavelmente, não pertencerem à estrutura do MEC, mas

sim ao Ministério da Cultura e, ainda assim, serem poucos os programas educacionais veiculados.

No ano de 1991 o SENAC promoveu uma reestruturação geral do seu programa de EAD. A administração do sistema, que era centralizada em seis estados, passou a ser realizada através de Unidades Operacionais de EAD, em cada Administração Regional. No Departamento Nacional foi criado, em 1995, o Centro Nacional de Ensino a Distância. Nesse período o SENAC atendeu cerca de 2 milhões de alunos através da EAD. Também a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), desde o início da década de 80, vem oferecendo cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos utilizando material instrucional. A ABT tem feito um acompanhamento personalizado com tutoria. Aproximadamente 30 mil alunos haviam passado, até os anos finais do século XX, pelos cursos da ABT.

A Universidade de Brasília (UnB) acumulou uma experiência de mais de quinze anos em EAD através de seus cursos de extensão, iniciados em 1979. Ela vem oferecendo mais de 20 cursos, seis dos quais traduzidos da Open University. Esses cursos, inclusive, foram utilizados por pessoas de todos os estados. Muitos deles tiveram, além dos alunos regularmente inscritos, um número muito grande de participantes, uma vez que alguns fascículos foram veiculados por jornais de várias capitais e pela revista editada pela UnB. De fato, segundo **Vianney, Torres e Silva** (2003), até o ano de 1995, mais de 50 mil pessoas inscreveram-se formalmente nos cursos a distância da UnB. Seu programa de Ensino a Distância transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância, em 1985, ligada ao Decanato⁸ de Extensão, e, mais tarde, em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD).

Sob a administração do CEAD, foram produzidos dez cursos, entre eles, a primeira experiência em software, em 1992. Hoje, o CEAD conta com um grupo de especialistas nessa área, que já utilizam recursos de multimídia e estão produzindo cursos apresentados em CD-ROM. O CEAD vem se destacando com ações que visam à consolidação da educação a distância no Brasil. Já no ano de 1989, por iniciativa do CEAD, representantes de várias universidades públicas, reunidos em Brasília, lançaram a Rede Brasileira de Educação

⁸ Decanato – termo usado na UNB, em outras universidades pode ser chamado de Pró-reitoria.

Superior a Distância. E, em 1994, em parceria com a UNESCO e o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), criaram o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal. Nesse mesmo ano, ainda com o INED, lançaram a revista Educação a Distância - INED. Em 1995, organizaram a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (CREAD), evento realizado no Distrito Federal.

O SENAI do Rio de Janeiro criou o Centro de Educação a Distância e, a partir de 1993, vem utilizando material impresso com alguns momentos presenciais para viabilizar seu processo educativo. Tendo iniciado suas atividades com os cursos de Noções Básicas de Qualidade Total e Elaboração de Material Didático Impresso, atendeu, até 1996, mais de 16 mil pessoas. Os outros projetos de EAD que foram produzidos pelo Centro de EAD são os cursos de Higiene e Segurança do Trabalho e Qualidade de Vida; Português, Conservação de Energia. O SENAI do Rio de Janeiro atendeu a inúmeras empresas localizadas em quase todos os estados, ministrando os cursos a distância. A partir de junho de 1997, passou também a ministrar cursos a distância para empresas, na Argentina e Venezuela.

Em 1995 o Centro Educacional de Niterói, que iniciou suas atividades no ano de 1979, atendeu cerca de 20 mil pessoas, abrangendo: cursos de 1º e 2º graus, para jovens e adultos; qualificação de técnicos em transações imobiliárias e o Projeto Crescer, de complementação pedagógica e atualização de professores do 1º grau. Outros cursos nas áreas de secretariado, contabilidade e da segurança de trabalho estão sendo produzidos pelo Centro. Ele está oferecendo vários cursos, utilizando módulos instrucionais com tutoria e momentos presenciais, através de convênios com Secretarias de Educação e diversas empresas.

Nesse mesmo ano, de acordo com **Saraiva** (1996), o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Rio de Janeiro desenvolveu, juntamente com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, um curso de especialização didática aplicada à educação tecnológica. Essa modalidade de EAD, através de estudo individualizado, possibilitou ao professor cursista acessar alguns referenciais teórico-práticos indispensáveis à fundamentação do repensar de sua prática docente diante dos avanços científico-tecnológicos. A tutoria foi centralizada no Cefet do Rio de Janeiro.

Além de todas as iniciativas que foram citadas anteriormente, os programas *Um salto para o futuro* e *TV Escola* constituem dois cursos que se destacaram na história da EAD no

Brasil. O primeiro foi um programa concebido, produzido e veiculado pela Fundação Roquete-Pinto, destinado à atualização de professores. Também foi muito utilizado como apoio aos cursos de formação de professores que deveriam atuar nas primeiras séries do ensino fundamental. Esse projeto usou multimeios (material impresso, rádio, televisão, fax e telefone). Quanto ao programa televisivo, com duração de uma hora, um boletim impresso, que tem o objetivo de aprofundar os conteúdos trabalhados no programa, foi-lhe integrado. A partir de setembro de 1995 *Um salto para o futuro* passou a integrar a grade de programação da TV Escola.

Rosa Maria Mendonça, supervisora pedagógica do programa *Um Salto para o Futuro*, afirmou que, desde a fase inicial do programa, realizada no período de agosto a dezembro de 1991, o programa foi permanentemente avaliado em nível nacional (Informação no site <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo>, 10 de novembro de 2011). E, foi devido a sua abrangência nacional e dos resultados alcançados que se abriram novas perspectivas para a EAD no Brasil. O governo brasileiro, através do MEC e do Ministério das Comunicações (MC), tomou, a partir de 1993, as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política nacional de EAD, para a criação, através do Decreto nº 1.237, de 6/9/94, do Sistema Nacional de Educação a Distância.

Assim sendo, no ano de 1996 foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância que assumiu as atribuições da Subsecretaria que foi extinta. O ano de 1995 marcou o lançamento da TV Escola, programa concebido e coordenado pelo MEC, em âmbito nacional. Seu objetivo é o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública e a melhoria da qualidade do ensino, através de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação. Acerca da TV Escola, **Alves** (LITTO et al., 2009) declarou que

Há de se louvar o sistema adotado pela TV Escola, sob a manutenção do poder público federal, que gera bons programas. Porém, a forma de difusão depende das emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral. As escolas recebem, por satélite (e com o apoio dos correios), os benefícios. Os frutos são bastante positivos (LITTO et al., 2009: 10).

A TV Escola inicialmente teve o seu programa lançado em caráter experimental. Isso ocorreu no dia 4 de setembro de 1995; entretanto, ela, de fato, começou a operar, de modo definitivo, somente a partir de 4 de março de 1996. São gerados por ela três horas de programação diária, que se repetem quatro vezes ao dia, permitindo que as escolas gravem os programas para que professores e administradores educacionais possam utilizá-los. Os

materiais impressos: a revista TV Escola, os Cadernos do Professor, a Revista Especial com o Guia de Programas, os cartazes com a grade de programação bimestral e o catálogo da TV Escola complementam os programas da TV Escola. No ano de 1997 o MEC começou a repassar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às Secretarias de Educação com o objetivo de adquirir kits, compostos de televisão, videocassete, antena parabólica, receptor de sinais de satélite e fitas VHS, com o objetivo de promover e incentivar a EAD no país.

Abaixo síntese de eventos ocorridos no Brasil que se tornaram relevantes para o desenvolvimento da modalidade de Ensino a Distância no país, segundo **Vasconcelos** (2005).

Ano	Evento
1923/1925	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1923	Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão
1939	Marinha e Exército – cursos por correspondência
1941	Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional básica
1970	Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional
1974	TVE do Ceará – cursos de quinta a oitava série, com material televisivo, impresso e monitores
1976	SENAC – Sistema Nacional de Teleducação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos)
1979	Colégio Anglo-Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus
1979	UnB – cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989 transforma no Cead e lança o Brasil EAD
1991	Fundação Roquete Pinto – programa Um salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do ensino fundamental
1995	Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) – cursos de quinta a oitava série, através de programas televisivos e material impresso
1995	Programa TV Escola – SEED/MEC
2000	UNIREDE – Rede de Educação Superior à Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil (Corrêa;2005: 21 e 22)

(Fonte: Sérgio Paulo Gomes de Vasconcelos. Educação a Distância: Histórico e Perspectivas. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>> Acesso em 10 de novembro de 2011).

1.4.1 Regulamentação do Ensino a Distância no país

Gomes (LITTO et al, 2010), declarou que no Brasil a EAD, por um longo período, foi tratada como clandestina ou excepcional. Nos seus passos iniciais a EAD atendia a educandos situados a longa distância social e geográfica, sem um perfil muito claro, utilizando tecnologias de pouca credibilidade. Os cursos de então eram chamados cursos livres, segundo a legislação brasileira. De acordo com Gomes, foi aberta uma porta estreita, no ano de 1961, com a primeira LDB (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e pela lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971; abertura feita para a exceção e não para a regra, mas que “permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização caso a caso do CEE, quando cursos superiores”. Foi somente a partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que a modalidade de ensino a distância deixou de ser clandestina ou excepcional.

LDB - Lei 9.394 (20/12/1996)

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

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo **Fidalgo** (2011) este decreto

- Caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares;
- Prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada;
- Estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, sendo que estes terão validade nacional;
- Confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância;
- Apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade a distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação.
- Sistema UAB: instituição, orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas.

Esse Decreto define que a Educação a Distância se caracteriza como uma modalidade de ensino que utiliza os meios tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem. Tem metodologia, gestão e avaliação diferenciadas. Determina que a EAD cumpra alguns quesitos, tais como: avaliações de estudantes; estágios obrigatórios; defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

Para **Gomes** (LITTO et al, 2010) o decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, foi outro marco importante para a EAD, pois é esse decreto que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Segundo **Gomes**,

A proposta de uma universidade aberta já havia sido apresentada sob diversas alternativas, concretizando-se, afinal, esse sistema, custeado por dotações consignadas ao MEC e ao FNDE e mantido em regime de colaboração da união com os entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas por instituições públicas de educação superior. Os objetivos fixados envolvem, em particular, o oferecimento prioritário de cursos de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica a

oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento e a constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância (GOMES in LITTO et al, 2010, p. 23).

Esse decreto instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, seus objetivos e finalidades sócio-educacionais; caracterizou o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados e regulamentou que os polos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas. Além disso, determinou que os convênios e acordos de cooperação com instituições públicas de ensino superior e entes federativos serão firmados pelo MEC; estabeleceu que a articulação entre os cursos e programas e os polos será realizada mediante edital publicado pelo MEC, e, finalmente, definiu que o MEC coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

De acordo com **Fidalgo** (2011) as resoluções 44 (29/12/2006), 26 (05/06/2009) e 8 (30/04/2010) - MEC/FNDE também foram de grande importância para a implantação de cursos de EAD. Essas resoluções, segundo ele

- Estabelecem orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
- Apresentam as diretrizes do Sistema UAB, seus participantes e suas competências;
- Orientam sobre a concessão das bolsas, do pagamento das bolsas, a abertura e movimentação das contas bancárias, da reversão e de valores e encerramento das contas bancárias;
- Descrevem as obrigações e os deveres dos professores formadores, supervisores de curso e tutores no programa;
- Definem como sendo competência do FNDE a fiscalização e o acompanhamento dos recursos financeiros, assim como a decisão de suspender ou cancelar o pagamento das bolsas (**FIDALGO**, 2011).

1.5 Cenário atual da Aprendizagem Flexível a Distância no Brasil

Segundo **Torres e Fialho** (LITTO et al., 2009), no Brasil, a expansão da Internet nas instituições de ensino superior após 1994, aliado à publicação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996, promoveram um grande ciclo de pesquisas nas universidades brasileiras acerca da utilização de novas TICs para a oferta de cursos a distância. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) criaram metodologia própria para formatar e publicar conteúdos e atividades multimídia; elaboraram uma logística com finalidade de oferecer cursos a distância em âmbito nacional e também desenvolveram abordagens pedagógicas para atender estudantes on-line em pólos diversos sob tutorias presenciais e a distância.

De acordo com **Litto** (2010), as tecnologias mais empregadas na modalidade EAD no Brasil são principalmente de modo assíncrono, ou seja, não têm a troca de informações ao vivo, entretanto, o uso da comunicação síncrona não está tão distante dessa preferência. Há, na verdade, segundo o Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - CensoEAD.BR, de 2010, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), um convívio harmonioso entre as mídias oriundas das diversas tecnologias e as tradicionais impressas.

A mídia mais utilizada para cursos a distância ainda é o material impresso: 87,3% das instituições o utilizam, seguido pelo e-learning (71,5%) e pelo vídeo (51,7%). Ao contrário do que se poderia esperar, até mesmo as instituições que possuem grande número de alunos em polos educacionais utilizam com grande frequência a mídia impressa. Ela é usada por 91% das instituições que possuem polos e por 82% das que têm unidade única. Detalhe relevante é que estas que utilizam polos e mídias impressas educam 93% de todos os alunos das instituições que respondem a essa questão. Apesar disso, pode-se notar que também são as instituições que possuem polos as grandes responsáveis pela impulsão das novas tecnologias, pois elas são 74,5% das instituições da amostra e educam 77% dos alunos. Nota-se, portanto, uma convivência pacífica entre mídias demandantes de tecnologia e as tradicionais impressas (CensoEAD.BR, 2010, p. 20).

Para gerenciar seus cursos a distância as instituições utilizam Learning Management System (LMS); sendo gratuitos os sistemas Moodle, TelEduc e e-Proinfo, além dos comercializados Aula Net, WebEnsino e Blackboard; sendo que as empresas privadas são as que mais utilizam LMS comercial. Quanto ao conteúdo a ser dado, de um modo geral, são as próprias organizações que elaboram a sua proposta; contudo, ainda utilizam em suas avaliações, na aplicação das mídias e em alguns de seus métodos paradigmas que são próprios dos modelos presenciais.

No CensoEAD.BR (2010), foram ouvidas instituições responsáveis por mais de dois milhões de alunos a distância no país. O mapeamento feito constatou que houve crescimento em todos os níveis educacionais em EAD, todavia, observou-se que ainda há distorções regionais. A região Sudeste do Brasil foi a primeira a acatar a EAD e a promovê-la em suas diversas instituições de ensino. Seja pela grande quantidade de instituições de Ensino Superior e, também, pela enorme demanda de alunos matriculados, a região esteve à frente nessa modalidade de ensino desde meados de 2001, quando houve o primeiro "boom", e a EAD se expandiu no Brasil. No ano de 2005, segundo dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância (ABRAEAD) a região concentrava 50% dos alunos que estavam estudando a distância.

Observa-se, entretanto, na edição de 2007 do ABRAEAD que aconteceu uma mudança na concentração da EAD no Brasil, o Sul do país figurou na primeira colocação entre as regiões que mais absorviam alunos de EAD, juntamente com a região Centro-Oeste, que foi a que mais cresceu em número de estudantes. Segundo dados estatísticos da ABRAEAD, no ano de 2006, do total de 778.458 estudantes matriculados em cursos de Educação a Distância em instituições de ensino credenciadas, 258.623 estavam concentrados na região Sul, 243.114 na região Sudeste e 135.998 no Centro-Oeste. Um novo censo feito em 2009, pela ABED, mostrou que a região sudeste, principalmente São Paulo, voltou a liderar o número de matriculadas nos cursos a distância; 42% do total de alunos do país se encontram na região sudeste, sendo que desse percentual 30% são do Estado de São Paulo. Nordeste e Centro-Oeste, juntos, estão educando 22% de brasileiros em EAD.

Além dessa observação percebeu-se que ao se comparar as instituições públicas com as privadas há uma clara inversão no que diz respeito ao ensino presencial e a distância. Enquanto, de acordo com o MEC (CensoEAD.BR, 2010), em 2007 existiam cerca de 80% de alunos no modelo presencial na educação pública (principalmente por causa da educação básica – cerca de 52 milhões), na EAD apenas cerca de 25% eram alunos de instituições públicas. Outro fato relevante nessa comparação é a relação existente entre a demanda de estudantes e os investimentos do setor privado. Nas regiões sul e sudeste há um predomínio de alunos na iniciativa privada; por outro lado, na região norte e em sete dos nove estados nordestinos a situação é outra; há uma presença maciça de alunos em projetos públicos.

Segundo a publicação do CensoEAD.BR (2010), no Brasil a presença de alunos em EAD na rede pública chega a ser três vezes menor que nas instituições privadas.

Vê-se, dessa forma, que no cenário atual brasileiro de EAD, as instituições privadas, presentes em grande número na região sudeste, predominam na oferta de cursos a distância. Somente no norte e nordeste do país, onde há um número maior de instituições públicas, o número de alunos em EAD na rede pública é maior. As Instituições, tanto públicas quanto privadas, oferecem cursos, inclusive para outras regiões do país, utilizando métodos e tecnologias variadas, combinando mídias tradicionais impressas e de tecnologia avançada. Estima-se que aproximadamente 42% dos alunos estão fora do estado sede das instituições de ensino, mas o que mais chama a atenção no relatório do CensoEAD.BR é o fato de que em cada três alunos na modalidade de EAD apenas um estuda em uma instituição pública.

Não são todas as Instituições Públicas de Ensino Superior que aderiram à proposta do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferecerem cursos na modalidade Educação a Distância, embora a UAB brasileira exista desde 2005, quando foi criada pelo governo federal. Na verdade, o sistema foi oficializado pelo decreto nº 5.800, de oito de junho de 2006. **Rodrigues** (PORTAL UAB, on-line)⁹ alegou que é intenção do governo brasileiro, até o ano de 2013, alcançar a totalidade dessas instituições e atender a 800 mil alunos por ano. No final de 2010 contabilizou-se 89 universidades públicas credenciadas à UAB, sendo que o número de polos de ensino já ultrapassa 500.

Segundo **Ronaldo Mota**, Secretário de Educação a Distância do MEC, o sistema UAB do Brasil foi criado para expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público gratuito no país. Para atingir esse objetivo houve uma articulação e integração das Instituições de Ensino Superior, Municípios e Estados para se garantir a oferta em EAD (PORTAL ABRAED, on-line)¹⁰. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma dessas instituições que somaram força ao projeto da UAB brasileira para interiorizar e expandir o ensino superior no estado/país; todavia, a história de sua entrada na modalidade de educação a distância veio sendo construída vários anos antes dessa associação.

⁹Disponível em <http://vestibular.brasilecola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2011.

¹⁰ Disponível em http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html. Acesso em 12 de novembro de 2011.

Capítulo 2 – A entrada da UFMG na modalidade Ensino a Distância

No capítulo anterior viu-se o contexto da utilização da Modalidade de Ensino a Distância, tanto nacional quanto internacionalmente, para se averiguar o modo como se deu a inserção da Universidade Federal de Minas Gerais em EAD. A Instituição ao iniciar sua trajetória nesse modelo de ensino, no Brasil, não o fez de forma pioneira e solitária. Outros órgãos no país, incluindo a Universidade de Brasília (UNB), já contavam com muitas experiências nesse tipo de ensino/aprendizagem. **Silva** (2005) declarou que uma das primeiras experiências que a UFMG teve nessa modalidade de ensino foi a sua participação nos projetos PROINFO¹¹ I e PROINFO II, sob a iniciativa do governo federal, implantados em vários estados do Brasil por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação.

Todavia, nos registros dos cursos realizados pelo CECIMIG, constam ações da Universidade Federal de Minas Gerais nessa área, já no ano de 1973. Sendo assim, torna-se possível apontar esse período como um provável marco para os primeiros passos da UFMG em direção à modalidade EAD. Nesse capítulo, além de se procurar traçar o caminho percorrido pela instituição, desvendando suas primeiras experiências e avançando até alcançar os dias atuais, focou-se, principalmente, no modo como esse percurso foi realizado, buscando identificar a atuação, omissão ou abstenção da comunidade acadêmica nesse processo. Assim, tanto o silêncio quanto a fala dos atores envolvidos se tornaram instrumentos de leitura. Os diversos documentos, desde atas, resoluções, pareceres, editais, projetos pedagógicos, ofícios circulares, etc., somaram-se para, aliados aos discursos verbais, serem analisados para que se pudesse compreender a maneira como se deu a entrada da UFMG na modalidade de Ensino a Distância.

De acordo com **Alda Judith** (ALVES-MAZZOTTI, 2002) considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Desse modo, regulamentos, atas de reuniões, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., são

¹¹O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. As ações do Programa são desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED, deste Ministério, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica - DITEC, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e de alguns Municípios.

passíveis de análise e poderão dizer alguma coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um determinado grupo, assim como sobre as relações que estabelecem entre si e com os outros. Já **Le Goff** (1994) problematizou as fontes utilizadas na análise de uma determinada pesquisa. Para ele faz-se crucial desestruturar a construção de um dado documento e analisar as condições de produção dos mesmos.

Le Goff (1994) afirmou que a ciência histórica, desde tempos remotos, reunia documentos escritos e fazia deles testemunhos. Essa prática, segundo ele, é fato que ultrapassava as limitações impostas pela transmissão oral do passado e superava o limite concebível de abrangência para que historiadores se apresentassem como testemunhas oculares e auriculares de um dado evento. Nesse viés, a constituição de bibliotecas e de arquivos forneceu, por longo período, os materiais da história, mas a história, nesse prisma, foi concebida por muitos como uma forma de erudição. Isso gerou no século XX a crítica da noção de que um fato histórico deve ser considerado como sendo um objeto dado e acabado, quando, na realidade, é uma construção elaborada pelo historiador.

Segundo **Le Goff** (1994), hoje a crítica recai sobre a noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro. Depois de suas considerações ampliou-se a noção de documentos. A história tradicional reduzia os documentos aos textos e aos produtos da arqueologia. A partir dos *Annales*, passaram a ser também considerados documentos a palavra e o gesto, que são constituídos como arquivos orais.

Os documentos “construídos” e arquivados (ou não) nas diversas instituições, de certa forma, foram precedidos por discussões diversas que culminaram na aceitação desta ou daquela proposta. Contudo, não necessariamente, eles evidenciam um consenso dentro do grupo de interlocutores. A Universidade Federal de Minas Gerais não fugiu a essa regra ao implementar cursos de graduação, na modalidade a distância, para atender a diversos Municípios do Estado de Minas Gerais. Ao se analisar as atas das reuniões, os ofícios que circularam, os pareceres variados; enfim, os documentos cujos assuntos tratavam da questão da implementação da modalidade EAD e, logo após, ao se ouvir membros da comunidade acadêmica, que participaram desses debates, as controvérsias ficaram mais claras.

As fontes usadas nessa pesquisa, além dos documentos oficiais escritos, foram constituídas de depoimentos orais de personalidades que ocuparam postos relevantes na

tomada de decisão. O trabalho com entrevista, no entanto, demanda cuidados especiais. **Bourdieu** (1997) alegou que toda e qualquer entrevista realiza uma violência simbólica. A partir dessa premissa, percebe-se que ao se entrevistar alguém se faz necessário tomar certas precauções para amenizar o que Bourdieu veio a chamar de intrusão. Por outro lado, **Alda Judith** (ALVES-MAZZOTTI, 2002) escreveu que por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, e, assim, permite uma exploração em maior profundidade da temática explorada. Atentando para os argumentos desses dois autores optou-se, nessa pesquisa, pela realização de entrevistas semi-estruturadas (Anexo III) que, conforme **Flick** (2004) possibilita apreender melhor os pontos de vista dos entrevistados.

Este capítulo é, portanto, uma combinação de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Para que se tornasse possível analisar o objeto pesquisado, foram utilizadas entrevistas e análise documental. Segundo **Alda Judith**

A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontrados – ou pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência. Nesses casos, ela pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 169).

Os percursos ou a história da modalidade de Ensino a Distância na Universidade Federal de Minas Gerais foram obtidos através de análise documental; para se analisar os trâmites para implementação da modalidade EAD na UFMG, porém, foi necessária a complementação utilizando-se o recurso à entrevista. A combinação dessas técnicas permitiu preencher lapsos na escrita de alguns documentos, uma melhor compreensão dos discursos dos entrevistados e, também, a comparação entre as falas e os documentos escritos.

2.1 O Ensino a Distância na UFMG: percursos e implementação

O Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG), criado em 27 de Julho de 1965, teve grande importância nos primeiros passos da UFMG em direção à implementação de cursos na modalidade de ensino a distância. **Rodrigues** (1997) declarou que, no período

correspondente entre 1973 e 1978, a Faculdade de Educação da UFMG (FAE), por intermédio do CECIMIG, realizou cursos de Licenciatura Parcelada Experimental em Ciências a distância, destinados a professores leigos do Ensino Fundamental da rede pública, que estivessem atuando nas salas de aulas.

Esses cursos foram realizados em parceria entre a UFMG, a FAE, o CECIMIG, o PREMEM e a SEEMG, e sua experiência foi considerada satisfatória, obtendo um índice de aprovação em torno de 92%. Provavelmente esse seja o primeiro registro de oferta da Universidade Federal de Minas Gerais em EAD, embora em um de seus seminários o CAED tenha descrito como primeira experiência o ano de 1975 (PORTAL UFMG, *on-line*)¹², quando se iniciou o curso denominado “Atividades Matemáticas que Educam” (entre 1975 e 1988), destinado à capacitação de professores, realizados, também, pelo Centro de Ensino de Ciências e Matemática.

A Faculdade de Letras da UFMG criou no ano de 1976 o Curso Não-Formal de Redação, valendo-se da modalidade a distância, e utilizando material impresso bem diversificado. De acordo com **Rodrigues** (1997), uma equipe de professores coordenava os trabalhos dos monitores e estagiários, sendo que a função destes últimos era acompanhar e avaliar o desempenho em produção escrita dos alunos, funcionários e professores que participavam do curso de redação. O curso foi bem sucedido, mas, apesar disso, suas atividades foram interrompidas em 1980.

No ano de 1988 a escola de Enfermagem começou a oferecer o Curso de Especialização de Enfermagem em Saúde Pública. O programa se tornou possível através de um acordo entre a Organização Panamericana de Saúde e os Ministérios de Saúde, Educação e Previdência Social. Destinado inicialmente a capacitar e formar o pessoal de enfermagem de nível médio, o projeto utilizava os enfermeiros de modo estratégico para instruir e multiplicar o modelo.

De acordo com **Silva** (2005), a Instituição, atendendo a uma demanda específica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ofertou em 1996 uma disciplina denominada *Informática Educativa*, na modalidade a distância. Essa disciplina foi ofertada

¹² Disponível em www.ufmg.br/ead/seminario/apresentacoes/Marcos.ppt. Acesso em 14 de agosto de 2012.

pelo CECIMIG a 120 professores da Rede Pública de Educação Básica. Ainda, segundo **Silva** (2005), nesse mesmo ano de 1996, se iniciou o projeto “Educação a Distância: Interlocação Mediada pela Tecnologia”, que envolvia ações de extensão e pesquisa.

As atividades de pesquisa foram financiadas pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), e destinavam-se “a analisar a viabilidade de três modelos de educação a distância mediados pela internet: grupos de discussão temática, grupos de produção colaborativa de material e cursos” (**SILVA**, 2005, p. 17). Já as atividades de extensão, conforme Silva (2005), foram realizadas em 1997 e 1998, sendo custeadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), por intermédio do convênio entre a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e o Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) da UFMG. Rodrigues (1997) relatou, conforme descrição abaixo, os objetivos pretendidos pela CECIMIG com esse projeto:

- oferecer cursos de extensão a distância para professores de Ciências e Matemática da rede pública do Estado de Minas Gerais;
- criar e manter grupos de interesse para estudo e discussão de temas relacionados ao ensino;
- criar e manter grupos de trabalho a distância para produção de material didático a ser utilizado em sala de aula de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental;
- instalar kits de informática, em 20 (vinte) unidades de ensino, da rede pública onde funcionariam os Laboratórios de Informática que constituiriam polos de atendimento ao Programa de EAD;
- implantar banco de dados.

Ainda no ano de 1996, a UFMG criou uma comissão para “estudar e fazer levantamentos sobre as possibilidades e interesses existentes na UFMG para o desenvolvimento de projetos de Educação a Distância” (**RODRIGUES**, 1997, p. 01). Essa comissão foi presidida pelo professor Neidson Rodrigues e seu trabalho deu origem à instalação, na UFMG, da Cátedra da UNESCO. Para **Araújo** (2011), esse passo foi muito importante para a história do Ensino a distância na UFMG. Segundo **Zarate** (2009), esse núcleo realiza desde então projetos de ensino, de pesquisa e extensão, nos quais envolvem produção e avaliação de materiais didáticos para a EAD, também desenvolve ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e a formação de tutores para os cursos nessa modalidade.

Incluem também dentre as ações da Universidade para viabilizar a modalidade EAD, nesse período, a implementação pelo CECIMIG do Projeto de Pesquisas sobre EAD, em cooperação com o Institute of Educational Technology da Open University, Inglaterra, e as atividades do Núcleo de Estudos Trabalho e Educação (NETE).

Além desses, outros projetos foram desenvolvidos pela UFMG no ano de 1996. Conforme **Rodrigues** (1997), encontravam-se em execução na Escola de Engenharia três projetos de educação na modalidade a distância: a Rede Brasileira de Engenharia, o Curso Internacional a Distância e o Projeto de Educação Continuada. A Rede Brasileira de Engenharia, financiada pela FINEP, via Fundação Varsoline, objetivava proporcionar ampla discussão do ensino de engenharia. O curso era ofertado em dois polos, um no ICEX e outro na Faculdade de Engenharia. O curso Internacional a Distância, em gestão ambiental, via internet, estava sendo financiado pela Telemig e tinha a duração de seis meses, além de três momentos com videoconferência. Ele contava com a participação de sete países, tendo como público alvo a Pós-Graduação, pesquisa e iniciação científica. Já o Projeto de Educação Continuada pretendia integrar todas as Escolas de Engenharia no Estado de Minas Gerais, fazendo uso da televisão para alcançar os engenheiros que estavam atuando no mercado de trabalho.

Os projetos Integrações Tecnológicas no Ensino de Graduação (INTEGRA) e o Projeto do Laboratório de Construção de Materiais Didáticos (PROMAD), ambos financiados pela FUNDEP, em 1998-1999, e pela PROGRAD/UFMG, em 2000-2003, segundo **Silva** (2005), desenvolveram metodologias para a educação a distância. De acordo com o relatório da Segunda Bienal de Extensão da UFMG de 1999, o projeto piloto INTEGRA, seria desenvolvido no período de um ano por professores e pesquisadores da Faculdade de Educação da UFMG, ligados ao Núcleo de Estudos e Educação (NETE) e à Cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade Ensino a Distância, além de alunos da graduação. O objetivo do INTEGRA seria consolidar uma rede pública e permanente de consultoria, na qual o próprio estudante de graduação pudesse exercer a função de consultor, o que lhe possibilitaria, sob a supervisão dos docentes responsáveis pela disciplina, aprender a partir da resolução de problemas.

De acordo com **Mendes** (2009), o laboratório de Produção de Material Didático (PROMAD) tinha como principais objetivos

- promover o acesso do aluno de graduação na pedagogia e nas licenciaturas da UFMG, aos recursos tecnológicos oferecidos pelo PROMAD;
- possibilitar ao aluno a oportunidade de criar seus próprios materiais didáticos (vídeos instrucionais, filmagens das práticas, edições de textos áudios-visuais, sites, apresentações em Power-Point, etc.), bem como outros materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula.

O Centro de Extensão da Faculdade de Letras, no ano de 1999, segundo **Coscarelli** (COSCARRELLI et al., 2002), começou a ministrar um importante curso *on-line*, denominado “Redigir”. De acordo com a autora, Redigir é um curso de leitura e produção de textos a distância oferecido por um grupo de professores da FALE/UFMG que, anteriormente, já havia sido oferecido presencialmente durante um período de dois anos. O público inicial do curso foi constituído por servidores da própria universidade; no entanto, sua oferta também foi estendida a estudantes de diversos cursos de graduação.

Em 2002, a UFMG participou do Projeto Veredas e em 2007 foi formada a Rede Veredas, cujo objetivo era oferecer uma segunda oferta do curso, de modo similar ao anterior. O projeto, cedido à Universidade através de Termo de Cooperação firmando entre SEE e a UFMG, foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos, podendo ser flexibilizado, quando necessário. Ele habilita o cursista para o exercício do magistério na educação básica, especificamente na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, segundo os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no país (**REDE VEREDAS, on-line**)¹³.

Em julho de 2005, a UFMG foi credenciada pelo MEC, para ofertar cursos superiores a distância e, nesse mesmo ano, foram publicados os editais dos projetos Pró-Licenciatura¹⁴ e

¹³ Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/veredas>. Acesso em 25 de abril de 2012.

¹⁴ O programa Pró-licenciatura oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Ele ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

UAB¹⁵. Em cumprimento ao primeiro edital foi concedido à Universidade Federal de Minas Gerais que ofertasse os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química. No entanto, para a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a UFMG apresentou cinco cursos: Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Pedagogia (Normal Superior) e Bacharelado em Geografia. A criação desses cursos de graduação para atender a UAB, foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e pelo Conselho Universitário, em dezembro de 2006.

Como primeira experiência, financiada pelo Programa Pró-Licenciatura, do Ministério da Educação (MEC), a instituição então ofertou dois cursos de graduação a distância, contando, para isso, com o apoio da Secretaria de Educação de Minas Gerais, de prefeituras e lideranças locais. De acordo com a Instituição, “a oferta das primeiras turmas de graduação a distância da UFMG representou o esforço de dezenas de pesquisadores que se empenharam na elaboração de projetos pedagógicos, material didático e uma plataforma de informática para manter, na modalidade a distância, a tradicional qualidade dos cursos presenciais” (PORTAL UFMG, *on-line*)¹⁶.

Essa primeira oferta da UFMG, através do programa Pró-Licenciatura, teve início no ano de 2008, quando foram ofertados os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Foram disponibilizadas 500 vagas, oferecidas exclusivamente para professores em exercício na rede pública de ensino há, pelo menos um ano, e que não possuíssem ainda diploma de Licenciatura em Química ou em Ciências Biológicas, de acordo com sua opção de curso. Pela UAB, também em 2008, foram formadas turmas do curso Normal Superior (que pela proposta curricular foi alterada pela congregação da FAE em Licenciatura Plena em Pedagogia) e Bacharelado em Geografia. No ano de 2009 foi ofertado,

¹⁵ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

¹⁶ Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/004852.shtml> Acesso em 25 de abril de 2012.

pela primeira vez, pela UAB, o curso de Licenciatura em Matemática e, a partir de então, a Universidade passou a ter cinco cursos de graduação nesse modelo de ensino.

Além dessa oferta como cursos regulares existem diversas experiências pontuais, na UFMG, como, por exemplo, professores que utilizaram a mediação tecnológica em alguma de suas disciplinas. De acordo com **Zarate** (2009), existem inúmeras iniciativas de EAD nas unidades/órgãos acadêmicos da UFMG, sendo aplicadas conjuntamente com o ensino presencial. Exemplo claro disso são as disciplinas Língua Inglês Instrumental I e II e Fundamentos de Libras, ofertados pela Faculdade de Letras (FALE), no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), onde tem sido disponibilizadas vagas para estudantes dos diversos cursos presenciais da instituição.

Segundo **Paiva** (PORTAL UFMG, on-line)¹⁷,

Na Escola de Engenharia já foram utilizadas a teleconferência e a videoconferência para discutir o ensino da área, e a Internet e a Videoconferência em um curso internacional de pós-graduação em gestão ambiental, coordenado pela professora Maria Eugênia Mineli. O professor Renato Mesquita, pioneiro no uso da Internet no ensino de graduação, em conjunto com o professor Luciano de Errico, desenvolveu o projeto *Aprofundando experiências de ensino via Internet* no curso de graduação em Engenharia Elétrica com financiamento do FUNDO-FUNDEP/97. Mais de 1700 pessoas fizeram o curso de Linguagem C. No ICB, o professor Ricardo Coelho ofereceu, também através da Internet, curso de extensão sobre *Fundamentos de ecologia e tópicos em gestão ambiental*. Na Escola de Biblioteconomia já são oferecidas disciplinas usando recursos da Internet, enquanto na Faculdade de Letras vêm sendo ministradas disciplinas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa utilizando o correio eletrônico e recursos da WEB. A área da Saúde está introduzindo recursos de EAD no Internato Rural para possibilitar maior interação entre os alunos e os professores.

Atualmente estão cadastrados, na Modalidade a Distância, e recebem o apoio do CAED e financiamento da UAB os seguintes cursos:

- **Licenciatura:** Ciências Biológicas, Matemática, Química, Pedagogia;
- **Bacharelado:** Geografia;

¹⁷ Disponível em <http://www.ufmg.br/boletim/bol1216/pag2.html>. Acesso em 25 de abril de 2012.

- **Especialização:** Formação Pedagógica de Educação Profissional na saúde – Enfermagem, Ensino em Artes Visuais, Ensino de ciências por Investigação, Saúde da família;
- **Extensão:** Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação e Saúde, Educação Integral e Integrada, Produção de Material Didático para a Diversidade.

Para se chegar a esse quadro de oferta em EAD a Instituição contou com várias experiências na área, conforme os relatos anteriores. No entanto, algumas dessas experiências se destacaram: a comissão de trabalho, instituída em 1996; a instalação da cátedra da UNESCO; o Projeto Veredas e a criação do CAED. Todas elas deram amplo suporte na criação dos atuais cursos de graduação a distância no âmbito da Universidade. Mas, além dos cursos elencados nesse trabalho, ainda existem outros, principalmente de Especialização, ofertados pela UFMG. Eles não estão cadastrados no CAED e não recebem financiamento da UAB. Na verdade, de um modo geral, esses cursos são ofertados por grupos de professores, de alguns departamentos, que conseguiram financiamentos diversos para viabilizarem sua proposta de cursos em EAD.

2.2 Os trâmites para a implementação da modalidade EAD na UFMG

De acordo com **Rodrigues** (1997) é irrelevante o aparente atraso da instituição na decisão de entrar de modo mais incisivo na oferta a distância. Segundo ele, duas grandes dificuldades precisavam ser transpostas para viabilizar investimentos mais eficazes na área. A primeira delas dizia respeito aos impedimentos legais para ações mais arrojadas; a segunda dificuldade se relacionava com as mediações no ensino a distância, só nos últimos anos as transformações tecnológicas haviam introduzido disponibilidades técnicas, tais como a TV interativa, a multimídia e principalmente a informática.

As Tecnologias de Informação e Comunicação encontravam-se em crescimento constante, mas por outro lado a Regulamentação da Educação a Distância no Brasil apenas começava a abrir novas perspectivas para a EAD, através da aprovação da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme **Rodrigues** (1997), as exigências legais até então vigentes colocavam a EAD como forma restrita a ações de suplência ou de extensão, nunca como projeto de educação regular. Posteriormente à LDB, de 1996, outras leis foram promulgadas para nortear e consolidar a modalidade a distância no âmbito do território brasileiro.

Paiva (1999) declarou que a UFMG, que possuía pouquíssima experiência em EAD, havia começado a sistematizar suas iniciativas, estimulada pelas novas tecnologias e pelo reconhecimento dessa modalidade de ensino na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo Paiva, demonstrações de apoio a EAD vinham sendo explicitadas pela administração da universidade, especialmente com a criação da Assessoria de Educação a Distância e com a aprovação da Resolução do CEPE de 10 de dezembro de 1998, que dentre outros instrumentos de flexibilização do ensino na graduação, conferia às disciplinas oferecidas a distância o mesmo status das presenciais.

Visando auxiliar às instituições que pretendiam implementar a EAD como modalidade de ensino, **Litwin** (2001), esclareceu que todo processo de Educação a Distância deve pressupor uma correta condução do processo de gestão das informações produzidas neste ambiente. Com objetivo similar a Litwin, o Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação a Distância, citando **Authier** (1998), orientou a todas as instituições para que observassem alguns passos cruciais para a construção e administração dos cursos a distância (Decreto n 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essas orientações são:

- Apresentar objetivos claramente estabelecidos, ou seja, oferecer um ambiente de EAD político/pedagógico bem definido e consistente com seus propósitos;
- Utilizar um material didático impresso e, eventualmente, também em meios digitais, com conteúdo sólido e preparado para o processo de Educação a Distância;
- Contemplar uma solução clara para o sistema de tutoria, peça chave no sucesso de um sistema de EAD;
- Dispor de plataformas tecnológicas adaptadas às necessidades da proposta e, ao mesmo tempo, de elementos tecnológicos não excludentes, do ponto de vista do acesso aos estudantes;

- Indicar uma solução física e operacional que garanta encontros presenciais e disponibilize espaços de ensino/aprendizagem (laboratórios, biblioteca, etc.) próximos ao estudante;
- Contemplar um sistema consistente de avaliação;
- Compor uma equipe docente altamente qualificada, tanto do ponto de vista do conteúdo específico, quanto no que concerne a pressupostos pedagógicos, uma vez que essa equipe estará multiplicando seus conhecimentos, de forma interativa, para um número de alunos muito maior que aquele praticado pelo ensino presencial;
- Montar infra-estrutura administrativa/operacional que garanta a eficácia de todas as complexas etapas do processo;
- Buscar fontes alternativas para manutenção do ambiente de Educação a Distância.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008 -2012 (PORTAL UFMG, on-line)¹⁸, a UFMG fez uma retrospectiva de sua inserção na modalidade de EAD afirmando que foi no cumprimento de sua função social e do seu compromisso com a qualidade da Educação Básica no País, que ela se propôs investir no desenvolvimento de cursos de Licenciatura a distância capazes de propiciar novos tipos de interação em tempo real entre os docentes em atuação nos sistemas de ensino e os professores/pesquisadores em atuação na Instituição. A Universidade objetivava, com isso, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em torno de questões relativas às tecnologias e à educação.

A instituição buscou estimular a criação de cursos de graduação a distância, articulando-os aos projetos pedagógicos dos cursos presenciais oferecidos em todas as suas Unidades Acadêmicas. Desse modo, a UFMG procurou otimizar competências e capacidades já instaladas em seu domínio e fomentar estudos e pesquisas relacionados às mediações tecnológicas no ensino de Graduação. Para cumprir seu objetivo e efetivar sua proposta ela estabeleceu convênios com o Estado de Minas Gerais e vários municípios mineiros, além de realizar parcerias com entidades sem fins lucrativos, para a interiorização de polos de apoio presencial (PORTAL UFMG, on-line)¹⁹. De acordo com o PDI 2008-2012, a Educação a

¹⁸ Disponível em http://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf. Acesso em 29 de abril de 2012.

¹⁹ Disponível em http://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf. Acesso em 29 de abril de 2012.

Distância, no âmbito da instituição, tem como objetivo ampliar e consolidar os projetos de Educação a Distância da UFMG. Suas metas e ações (PORTAL CAPES, *on-line*)²⁰ foram criadas com vistas a atingir esse alvo.

2.2.1 Comissão de Trabalho da UFMG – Educação a Distância (1996-1997)

A Portaria 0326, de 12 de junho de 1996 (RODRIGUES, 1997), instituiu uma Comissão de Trabalho na UFMG²¹ para realizar estudos e fazer levantamentos sobre as potencialidades e interesses existentes na instituição para o desenvolvimento de projetos de Educação a distância. Essa comissão deveria propor diretrizes gerais e estratégias de ação que viabilizasse apoio efetivo e permanente na Universidade a programas na modalidade EAD. Também seria responsável por constituir banco de dados sobre o tema, além de organizar seminário para disseminar as informações coletadas e abrir debate na UFMG sobre a educação a distância.

Essa comissão realizou levantamentos informativos e estabeleceu contatos pessoais com diversos diretores de unidades da UFMG, com o intuito de identificar experiências já realizadas ou em andamento na instituição e, simultaneamente a esse ato, sondou a posição das unidades a respeito de projetos de EAD. Somado a isso, procurou identificar junto à Secretaria de Estado da Educação e junto ao Ministério da Educação formas de relacionamento operativo dentro do interesse desses órgãos públicos. Na sequência, discutiu amplamente alternativas pedagógicas e programas a serem desenvolvidos na UFMG; averiguou as diversas metodologias e tecnologias avançadas em desenvolvimento na

²⁰Disponível em http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/ResultadoFinalUABI_02abr2007.pdf. Acesso em 29 de abril de 2012.

²¹ Essa comissão de trabalho foi composta por Neidson Rodrigues (FAE), Ângelo de Moura Guimarães (DCC/ICEX), Eliane Marina P. Guimarães (Enfermagem), Erly do Prado (Veterinária), Isabel Cristina Alves Frade (Ceale/FAE), João Antônio Filocre Saraiva (Cecimig/FAE), João Paulino Vale Barbosa (Física/ICEX), João Valdir Alves de Souza (FAE), Lúcia Rolla Sena (DEMEC/MG), Maria Aparecida V. Faria (PROEX), Maria Eugênia Minelli Figueira (Engenharia), Maria Ilse Rodrigues Gonçalves (Cecimig/FAE), Oto Neri Borges (COLTEC), Paulo Luiz Chrispim Lessa (Rede Minas), Roseli R. Chompré (Enfermagem), Vera Lúcia Menezes de Oliveira (FALE) e Daisy Freire Garcia (FAE).

atualidade; concluindo, por fim, que “o momento era bastante singular para uma decisão corajosa e efetiva a respeito da implantação de uma política claramente definida de EAD na UFMG” (RODRIGUES, 1997).

Dentre as prioridades apontadas pela comissão de trabalho, destaca-se a criação de uma Comissão Permanente de Educação a Distância (COPEAD). Esta comissão, segundo a proposta, deveria estar ligada à Reitoria, tendo poderes para incentivar a modalidade EAD, mapear os recursos infra-estruturais existentes na Universidade, centralizar e coordenar o planejamento de ações de EAD para a instituição, identificar fontes de financiamento e estabelecer regras para convênios que possibilitassem o desenvolvimento da modalidade a distância no âmbito da UFMG. Tal comissão sugerida pelo Relatório da Comissão de Trabalho da UFMG – Educação a Distância, para a implantação da EAD na Universidade, tem atribuições bastante similares às do Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED), criado poucos anos após os estudos para implantação de cursos de graduação na modalidade à distância na instituição. Contudo, não foram encontrados indícios da criação da COPEAD sugerida.

O relatório da Comissão de Trabalho da UFMG – Educação a Distância serviu de base para diversos empreendimentos da Instituição na área do Ensino a Distância. Uma decorrência direta do trabalho dessa comissão foi a criação da Cátedra da UNESCO.

2.2.2 A cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância na UFMG

No relatório Cátedras UNESCO no Brasil – UNI TWIN (UNESCO, 2008), encontra-se o discurso proferido por **Vincent Defourny**, representante da UNESCO no Brasil. Defourny declara que o modelo de cooperação internacional defendido pelo Brasil direciona-se, em boa medida, a projetos capazes de fornecer assistência de qualidade aos parceiros governamentais e não governamentais nas áreas de especialização da UNESCO, agregando valor aos programas e contribuindo para o desenvolvimento nacional. Segundo ele, o marco estratégico da UNESCO no Brasil foi concedido a partir da análise prévia de seus problemas

sociais. Embora o país possua uma população de quase 200 milhões de habitantes, ele ainda é repleto de contrastes.

Defourny (UNESCO, 2008) declarou que é por causa desse cenário de desigualdades econômicas, políticas e sociais que o Brasil, por vezes, se encontra impedido de entrar numa rota mais promissora de desenvolvimento humano e sustentado. É devido a esse motivo, afirmou Defourny, que o objetivo da UNESCO no Brasil é o de oferecer, nas áreas de sua competência cooperação técnica qualificada à altura das exigências do país, com o intuito de que isso represente uma contribuição substantiva à meta de desenvolvimento sustentado.

A cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância na UFMG foi instalada em 1996. Ela reúne professores visitantes, professores da UFMG, estudantes de graduação e pós-graduação que, junto ao órgão realizam projetos de ensino, de pesquisa e extensão, envolvendo a produção e avaliação de materiais didáticos para a EAD, o desenvolvimento de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e a formação de tutores para os cursos nessa modalidade. De acordo com o relatório da **UNESCO** (2008), os objetivos da cátedra na instituição são de fortalecer o ensino superior e a modalidade de educação a distância, potencializando competências ainda pouco desenvolvidas, e aprofundar o debate sobre a formação, a informação e a investigação em educação a distância, gerando um referencial crítico sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Na Cátedra UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância na UFMG foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- **Projeto Integra** – Inovação Tecnológica na Graduação em Pedagogia – desenvolveu um ambiente virtual que articula as disciplinas e áreas temáticas do curso de Pedagogia com as demandas provenientes do campo da ação educativa identificadas por profissionais das escolas públicas.
- **Projeto Seiva** – Sistema Interativo de Aprendizagem – implicou no desenvolvimento, na aplicação e na avaliação, em âmbito nacional, de um ambiente virtual específico para tutores do Curso de Formação de Pedagógica para profissionais em saúde na área de enfermagem. Esse projeto contou com a parceria da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz).

- **Coordenação do Sistema de Tutoria do Curso Normal Superior** – Veredas, desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG, produzindo um ambiente virtual para o acompanhamento da prática pedagógica dos alunos inseridos em seus contextos educativos.
- **Coordenação do Polo Tecnológico da FAE/UFMG** – responsável pela produção de materiais impressos, videográficos e digitais necessários ao ensino presencial e a distância (UNESCO, 2008, p. 23).

De acordo com o relatório da UNESCO (2008), a Cátedra UNESCO na UFMG atuou na produção dos materiais instrucionais para cursos a distância ou semipresenciais que envolvia o projeto ÁGORA (Curso de Especialização em Saúde da Família, de âmbito nacional, com financiamento do Ministério da Saúde); o Curso de Formação de profissionais da Área de Saneamento, em âmbito regional (região sudeste), coordenado pela escola de Engenharia da UFMG e a participação no Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio (Pró-Licenciatura), instituído pelo ministério da Educação (MEC).

Também participou da formação e acompanhamento de tutores para Cursos a Distância no curso de especialização em saúde da família, em âmbito regional, com recursos do Sistema universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC). Além disso, atuou no grupo de estudo e pesquisa intitulado EAD – Interloquções, cadastro no CNPq, que congrega vários subprojetos – nos quais se destacam Mapeamento do Planeta Terra e Estudo da Arte Tecnologia – em interface com outros grupos de estudo da FAE/UFMG (UNESCO, 2008).

2.2.3 Projeto Veredas

O curso Veredas foi oferecido a professores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais, no período de 2002 a 2005. Ele é considerado por educadores e entidades educacionais, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e na dinâmica da parceria desenvolvida com as Instituições

de Ensino Superior (**FAE, on-line**)²². Na verdade, o projeto Veredas é uma proposta de formação em serviço realizado na modalidade a distância. A Rede Veredas foi integrada por 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras (AFOR). Dos 14.136 alunos matriculados diplomaram-se 13.749, o que indica um índice muito baixo de evasão e perda (2,7%), pouco usual em cursos a distância ou mesmo presenciais (**VEREDAS, on-line**)²³.

De acordo com **Dalben** (2006), o Veredas ajudou a diminuir a resistência que alguns professores tinham em relação ao ensino a distância. Segundo ela, a experiência revelou-se uma grata surpresa para os professores da Faculdade que participaram do projeto. Nele cada AFOR assumiu a oferta em uma porção do território de Minas (lote); a UFMG ficou com um lote em Belo Horizonte; os alunos foram divididos em grupos de 10, sob a responsabilidade de um tutor, geralmente um professor da FAE ou do CP; esse tutor deveria acompanhar os alunos por todo o percurso, muitos acompanharam, mas alguns grupos tiveram vários tutores ao longo dos três anos e meio.

Quanto às atividades acadêmicas o curso era organizado em uma semana presencial de iniciação ao semestre, com aulas concentradas na FAE, ministradas por especialistas em cada disciplina; encontros presenciais ao sábado com o tutor, etc.. Todas as atividades do curso foram realizadas por meio da auto-instrução, encontros, oficinas, debates e atividades culturais que possibilitaram “o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e ampliação dos horizontes pessoais e profissionais desses professores cursistas” (**SEE/MG, 2002, p. 2**). Para auxiliá-los nas atividades cada tutor ficou responsável por um determinado grupo com a função de orientá-los e coordenar seus estudos teóricos e as atividades práticas em momentos presenciais do Curso.

Um memorial deveria ser produzido pelos cursistas com a finalidade de que se tornasse um depoimento escrito sobre o processo vivenciado, onde enfocariam a ressignificação de sua identidade profissional com reflexão da prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. O tema a ser escrito, nesse memorial, era definido por cada

²² Disponível em www.fae.ufmg.br/veredas. Acesso em 03 de março de 2012.

²³ Disponível em http://www.fae.ufmg.br/veredas/hist_rico.htm. Acesso em 04 de março de 2012.

módulo, de acordo com as orientações do Guia de Estudo, a fim de que se pudesse refletir sobre as questões envolvidas nas experiências vividas durante o curso, na escola em que trabalhavam, em sua formação e vida pessoal.

De acordo com **Abreu & Eiterer** (2005), “a experiência de formação continuada do Curso Veredas trouxe muitas reflexões, uma delas, diz respeito ao papel da produção escrita das professoras (Memorial – relato do tipo autobiográfico) como importante instrumento formativo ao longo do percurso”. Segundo os autores, essa atividade mobilizou muitas competências cognitivas dos cursistas.

As diretrizes curriculares do Veredas, de acordo com **Abreu & Eiterer** (2005), foram:

organizar a formação de acordo com os princípios da ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do Curso; situar o processo de formação no contexto da escola em que atuava o cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias; incorporar em todas as situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual, bem como experiências com diferentes aspectos da cultura, de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional do cursista, sua inserção no mundo e o exercício de sua cidadania; incorporar no próprio currículo do Curso os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas político-pedagógicas das escolas (**ABREU & EITERER**, 2005, p. 5).

Por fim, o Projeto Veredas acabou se transformando em referência para todo o país e foi um impulso muito grande para que a UFMG entrasse com a oferta a distância, proporcionado, especificamente para o curso de Pedagogia, um background no qual pudesse se orientar. Foi através de seu modelo de ensino e das experiências que obteve que fomentou um caminho prático para a EAD ser implementada como modelo de ensino que visa formar profissionais da área de educação, segundo as determinações legais vigentes no Brasil. Graças à iniciativa bem sucedida do Projeto Veredas, os cursos de graduação a distância da UFMG podem usufruir de grande parte da infra-instrutora construída para atendê-lo, incluindo, além de sua experiência consolidada, uma biblioteca virtual em formato digital e o material didático produzido ao longo do curso.

2.2.4 A criação do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) na UFMG

O Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) foi criado em 2003. No entanto, somente em 2010 deu-se a consolidação de sua institucionalização. A Resolução nº 04/2009, de 25 de agosto de 2009, instituiu o Colegiado Especial da Educação a Distância (CEGEAD), responsável pela administração acadêmica dos cursos de graduação a distância da UFMG. O CEGEAD é composto por um coordenador e um subcoordenador, supervisores dos cursos de graduação e um representante discente. Esses dois órgãos, CAED e CEGEAD, encontram-se subordinados à Diretoria de Educação a Distância da Instituição, cuja finalidade é implantar, estruturar e articular a EaD na UFMG, oferecendo cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e atualização.

O CAED, unidade administrativa ligada à Pró-Reitoria de Graduação, tem como objetivo administrar, coordenar e assessorar o desenvolvimento de cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão na modalidade a distância. Além disso, o CAED é responsável por desenvolver estudos e pesquisas sobre educação a distância e promover a articulação da UFMG com os polos de apoio presencial, assessorando-os. Ele deve produzir e editar livros acadêmicos e livros didáticos impressos e digitais sobre EAD na Universidade Federal de Minas Gerais (PORTAL UFMG, *on-line*)²⁴. É importante ressaltar, também, que o Centro de Apoio à Educação a Distância, segundo seu regulamento geral, é co-responsável, na execução de suas respectivas competências, com a direção das unidades acadêmicas e dos respectivos colegiados a que se vinculam os cursos e programas a serem oferecidos na modalidade a distância, na medida em que isso lhe couber.

Estão especificados no artigo 2º do Regimento Geral do CAED os seus objetivos, que são:

- realizar estudos e pesquisas nas áreas de educação a distância (EAD) e educação continuada (EC), voltados aos interesses da Universidade e da comunidade em geral, com o objetivo de subsidiar e fundamentar ações e concepções no campo educação;
- promover e ministrar cursos de graduação, pós-graduação, extensão na modalidade a distância;

²⁴ Disponível em <https://www2.ufmg.br/ead/ead/Home/CAED/Regulamento/Regulamento-Geral-do-CAED>. Acesso em 30 de abril de 2012.

- promover e/ou apoiar seminários, congressos, encontros e outros eventos com a finalidade de propiciar o aprimoramento de docentes, especialistas e alunos, na área de educação a distância;
- divulgar os resultados dos estudos e pesquisas realizadas pelo CAED, assim como eventos e fatos de interesse para profissionais da área de educação, que ocorram no âmbito da UFMG ou fora dela;
- manter intercâmbio com instituições brasileiras e estrangeiras, ligadas à formação de docentes e especialistas na modalidade EAD, à pesquisa e prestação de serviços bem como à divulgação do conhecimento produzido na área;
- constituir acervo bibliográfico e documental sobre temas específicos da modalidade EAD e dar ampla divulgação junto aos profissionais, dos trabalhos, teses e artigos que apresentem importância e interesse para os profissionais da área;
- incentivar a participação em EAD de docentes dos diversos departamentos da UFMG e apoiar a implementação de cursos na modalidade a distância, nas diversas áreas do conhecimento;
- editar livros, periódicos e outros produtos editoriais, em mídia impressa e/ou digital, que tratem de temáticas pertinentes a Educação a Distância (PORTAL UFMG, on-line)²⁵.

2.2.5 Credenciamento da UFMG para a oferta de cursos de graduação à distância

Após a criação do Centro de Apoio à Educação a Distância – CAED, hoje vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e sediado na Unidade Administrativa III, Campus Universitário da Pampulha, a administração da Universidade buscou o credenciamento da UFMG junto ao Ministério da Educação para a oferta de cursos de graduação, na modalidade a distância. Para efetivar a solicitação de credenciamento junto ao MEC a UFMG valeu-se da experiência que teve com o Projeto Veredas e tomou como base dois projetos-piloto de EAD; o primeiro deles havia sido elaborado para a implantação do Curso de Licenciatura em Química, na modalidade a distância; já o segundo tratava-se de um projeto elaborado pelo ICB, para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, também a distância. O credenciamento da universidade foi oficializado pela Portaria nº 2.691, de 29 de julho de 2005, publicada no

²⁵Disponível em <https://www2.ufmg.br/ead/ead/Home/CAED/Regulamento/Regulamento-Geral-do-CAED>. Acesso em 30 de abril de 2012.

Diário Oficial da União de 02 de agosto do mesmo ano (PORTAL MEC, *on-line*)²⁶. No relatório desse parecer homologado a Secretaria de Educação Superior descreve que

Em setembro de 2003, a Portaria nº 2.552/03 de 15/9/2003 publicada em 16/9/2003, autorizou, com base nos artigos 81 e 87, parágrafo 3º, inciso III da Lei nº 90394, de 20 de dezembro de 1996, em caráter experimental, a oferta do curso Normal Superior, na modalidade educação a distância, pela Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito do Projeto Veredas, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

(...) Uma vez que o Projeto Veredas foi avaliado favoravelmente para fins de reconhecimento, com a publicação da Portaria nº 4.417/2004, a SESu encaminhou, em agosto de 2004, o ofício nº 6.433/04, solicitando que a instituição se manifestasse a respeito da continuidade da tramitação deste processo, com vistas ao credenciamento individual para oferta de curso de graduação a distância, pois até então as instituições vinculadas ao Projeto Veredas tinham apenas uma autorização experimental para a oferta do curso.

(...) Em agosto de 2004, a Universidade Federal de Minas Gerais, por meio da Pró-reitoria Acadêmica, solicitou à SESu/MEC que fosse programada a visita da comissão de verificação a partir de fevereiro de 2005, para avaliar seu projeto de cursos de graduação a distância, com os projetos-piloto dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química .

Para credenciar a instituição a SESu/MEC designou uma comissão que visitou in loco as instalações da Universidade e analisou o projeto apresentado por ela para os cursos superiores que pretendia oferecer. No mérito descrito pelo relator do processo, Conselheiro Alex Bolonha Fiúza de Mello, encontra-se o relatório da comissão que, dentre outras coisas, declarou que

A Instituição já está credenciada para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, estando atualmente já implantados três cursos. Também, desenvolveu, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Projeto Veredas que qualificou na UFMG, por meio do Curso Normal Superior, 500 professores.

A proposta curricular foi elaborada pelos próprios professores dos cursos da modalidade presencial, que buscaram desenvolver um currículo ainda mais inovador a partir da experiência já acumulada, na oferta de cursos de qualidade, os quais vêm caracterizando a UFMG.

A proposta atende a todos os princípios referentes à prática como componente curricular, o estágio supervisionado e as atividades complementares estabelecidas na Resolução CNE nº 2/2002. Também a equipe do curso, durante a entrevista com os coordenadores e professores, demonstrou amplo conhecimento e envolvimento de supervisão com a

²⁶ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces200_05.pdf. Acesso em 29 de abril de 2012.

educação básica no estado. Para tanto pretende adotar a sistemática de supervisão já utilizada no projeto Veredas e aperfeiçoá-la ainda mais para esses cursos.

(...) Finalmente, em seu relatório de 13 de maio de 2005, a comissão se manifesta favorável ao credenciamento da Universidade Federal de Minas Gerais para oferta de cursos superiores a distância (PORTAL MEC, *on-line*)²⁷.

Dessa forma, concluiu o relator, “na medida em que a UFMG já havia sido credenciada, por 5 (cinco) anos, para oferta de cursos de educação a distância, (...) torna-se desnecessário que haja esse novo credenciamento, estando, portanto, a UFMG habilitada a prosseguir com as iniciativas nessa modalidade de ensino pelo período indicado”. A Câmara de Educação Superior aprovou por unanimidade o voto do Relator, em 6 (seis) de julho de 2005.

O CAED, a partir de então, passou a investir na formação de equipes multidisciplinares, visando à formatação de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu a distância. O objetivo principal das equipes era preparar cursos de qualidade que pudessem ser ofertados em regiões carentes de mão de obra especializada do Estado de Minas Gerais (PORTAL UFMG, *on-line*)²⁸. Nesse entretanto, o CAED também buscou realizar as seguintes ações: a) apoiar e incentivar a elaboração de material didático para os cursos; b) divulgar a educação a distância junto à comunidade acadêmica da UFMG; c) implantar uma plataforma de educação a distância que pudesse auxiliar a oferta dos cursos; d) elaborar projetos para financiar a oferta de cursos e a implantação de polos regionais de EAD.

2.2.6 Atendendo aos editais Pró-Licenciatura e UAB

Com a resolução CD/FNDE/Nº 34, de 09 de agosto de 2005, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) estabeleceu “os critérios

²⁷ Idem ao 26.

²⁸ Disponível em

http://caed.grude.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=29. Acesso em 09 de maio de 2012.

e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade educação a distância”. Para a UFMG atender a essa resolução foram realizadas adaptações nos projetos preliminares de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas, utilizados no credenciamento da instituição para a oferta de cursos de graduação a distância junto ao Ministério da Educação.

Os projetos enviados pela Universidade Federal de Minas Gerais foram selecionados de acordo com os critérios do edital, sendo também contemplados com recursos suficientes para que fossem implantados, incluindo-se no orçamento, inclusive, a infraestrutura física, o pagamento de tutores e a produção de material didático. No entanto, conforme Ofício Circular nº 85/2006/COEF/DPE/SEB, de 10 de julho de 2006, os prazos estabelecidos deveriam ser rigorosamente cumpridos.

Considerando os Ofícios Circulares nº 44/COEF/DPE/SEB, de 05/05/06 e nº 52/COEF/DPE/SEB, de 23/05/06 e contatos telefônicos e eletrônicos com as instituições, existem as seguintes condições para a efetivação do convênio ou da descentralização no Pró-Licenciatura:

- 1º) habilitação da Instituição junto ao FNDE, somente para as IES comunitárias e confessionais;
- 2º) Envio do plano de trabalho analítico e planilhas orçamentárias pela equipe do MEC/SEB/SEED, para as IES federais, comunitárias e confessionais;
- 3º) Envio do Plano de Trabalho Simplificado, aprovado pela equipe do MEC/SEB/SEED, somente para as IES federais;
- 4º) Apresentação das Declarações de compromisso pelos Sistemas de Ensino.

Neste sentido, esclarecemos que:

- a) Todos os cursos do 1º período serão atendidos prioritariamente, por se tratar de abertura de novas turmas em cursos já existentes e que receberam recursos do pró-Licenciatura – FASE I;
- b) Cada IES parceira do curso deverá atender às condições acima, **dentro do prazo a ser estabelecido;**
- c) A celebração do convênio e/ou descentralização financeira do curso será viabilizada somente se todas as IES (representante e parceiras) atenderem às condições estabelecidas **dentro do prazo;**
- d) Caso **os prazos** não sejam atendidos, o curso só terá nova oportunidade de aprovação, depois de concluída a análise e formalização do convênio

ou da descentralização de todos os cursos do 2º e 3º período, conforme anexo I (PORTAL MEC, on-line)²⁹.

Esse afunilamento de prazos para atender à chamada do Projeto Pró-Licenciatura também se repetiu com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi criada em 2005 e oficializada pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Seu objetivo principal é a articulação e integração de Instituições de Ensino Superior, Municípios e Estados, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país. O sistema UAB, exclusivo para as IES públicas, também é responsável pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A UAB também lançou em 20 de dezembro de 2005 o Edital de Seleção UAB nº 01/2005 – SEED/MEC chamando as instituições para seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos na modalidade a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. As propostas encaminhadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior deveriam ser estruturadas com a descrição do curso e a apresentação do projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso); quantitativo de vagas; cronograma de execução do curso proposto: prevendo todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos para sua implementação; quantitativo de polos; descrição de recursos humanos; etc. (PORTAL CAPES, on-line)³⁰.

A UFMG, visando ampliar seu leque de cursos ofertados em EAD, uma vez que já contava com a aprovação dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas (Pró-Licenciatura), apresentou ao programa da UAB, além destes últimos, mais 3 (três) cursos: Normal Superior (Pedagogia), Licenciatura em Matemática e Bacharelado em

²⁹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf. Acesso em 30 de abril de 2012.

³⁰ Disponível em <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2012.

Geografia. Todos os cursos apresentados pela Universidade Federal de Minas Gerais foram aprovados (PORTAL CAPES, on-line)³¹, e deveriam iniciar a oferta nos meses de junho e setembro de 2007, conforme determinação da SEED/MEC.

Os cursos superiores aprovados são de responsabilidade das instituições federais de ensino superior proponentes, as quais deverão providenciar os encaminhamentos necessários para o início da oferta nos períodos supracitados (PORTAL CAPES, on-line)³²,

Entretanto, devido aos trâmites necessários, todos os cursos, com exceção do curso de Licenciatura em Matemática, começaram a ser ofertados pela UFMG a partir do primeiro semestre de 2008. Licenciatura em Matemática iniciou sua oferta em 2009. Hoje, de acordo com **Fidalgo** (2011), a UFMG está presente em 24 polos UAB no Estado de Minas Gerais. Segundo ele, a Universidade Federal de Minas Gerais

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (**FIDALGO**, 2011).

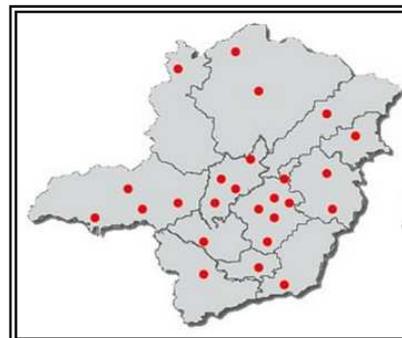
**Polos de Apoio Presencial para
os cursos na modalidade EAD da UFMG**

Araçuaí	Ipanema
Araxá	Itabira

³¹ Disponível em http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/ResultadoFinalUABI_02abr2007.pdf. Acesso em 30 de abril de 2012.

³² Idem

Bom Despacho	Jaboticatubas
Buritís	Januária
Campos Gerais	Juiz de Fora
Conceição do Mato Dentro	Lagoa Santa
Confins	Montes Claros
Conselheiro Lafaiete	Pompéu
Corinto	Teófilo Otoni
Formiga	Tiradentes
Frutal	Uberaba
Governador Valadares	Uberlândia



Fonte: Apresentação em Power Point do Prof. Fernando Selmar Rocha Fidalgo³³

Dos 24 polos acima, entretanto, apenas 12 recebem a oferta dos cursos de graduação a distância da UFMG. Esses Polos de Apoio Presencial se encontram nas cidades de: Araçuaí, Buritís, Campos Gerais, Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Frutal, Governador Valadares, Montes Claros, Teófilo Otoni e Uberaba. Para os demais polos são oferecidos cursos de extensão (atualização) e especialização. Uma rápida observação nesse mapa; no entanto, permite perceber que os polos UAB estão concentrados nas regiões do estado onde já estão as instituições de ensino presenciais. Conclui-se, dessa forma, que o objetivo de levar ensino às regiões distantes e onde é menor a oferta de ensino superior, por enquanto, ainda não foi plenamente realizado.

2.3 Os trâmites para a implementação dos projetos dos Cursos de Graduação, na Modalidade a Distância, na Universidade Federal de Minas Gerais

Os mesmos cinco cursos ofertados para atender aos projetos UAB e Pró-Licenciatura compõem hoje a oferta total de cursos de graduação da UFMG, na modalidade a distância. Todos eles são cursos semipresenciais, ou seja, há necessidade de que uma pequena porcentagem de sua carga horária seja presencial. Além destes, um sexto curso chegou a ser

³³ Cópia fornecida pelo Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED).

proposto, tendo sido, inclusive, aprovado em todas as instâncias. Esse curso, Licenciatura em Física, entretanto, não chegou a acontecer devido, provavelmente, a uma exigência do Departamento de Física, que enviou carta ao Diretor do ICEX condicionando a oferta do curso “à obtenção de vagas docentes correspondentes ou a bolsas de trabalho como oferecido pelo programa” (Anexo IV).

Esses cursos, na modalidade EAD, da UFMG, iniciaram a oferta a partir do primeiro semestre de 2008, exceção apenas do curso de Licenciatura em Matemática, que ocorreu em 2009. Para viabilizar o projeto a Universidade, já nos anos que precederam essa oferta, procurou constituir comissões para estudar e propor projetos que viabilizassem a implementação da EAD em seus domínios; exemplo disso é uma comissão instituída em 1996 que esteve sob a presidência do professor Neidson Rodrigues (FAE). A respeito de um suposto atraso da Instituição em relação à sua inserção na oferta de cursos de graduação a distância, essa comissão declarou que

considera que não há porque lamentar qualquer atraso na decisão da UFMG, pois de um lado havia impedimentos legais para ações mais arrojadas, e, de outro lado, as transformações tecnológicas dos últimos anos introduziram disponibilidades técnicas, como a TV interativa, a multimídia e especificamente a informática, que produzem impactos decisivos tanto no campo pedagógico – a interatividade por exemplo – quanto no campo das possibilidades da ação cooperativa das redes. Tais fatos inovam de tal modo as possibilidades de EAD que, pode-se assegurar, estarem todos, tanto os que iniciaram em tempos pretéritos quanto os que querem agora iniciar a caminhada, no mesmo ponto de inflexão. O que se evidencia, e disso não se pode ignorar, é existir um risco de se o processo não for implementado pelas Universidades, ele poderá escapar para sistemas não educativos, o que poderá produzir uma corrosão interna nas Universidades (**RODRIGUES, 1997**).

Entre as conclusões da Comissão de Trabalho da UFMG – Educação a Distância, em fevereiro de 1997, e a criação do CAED, no ano de 2003, a instituição vivenciou a experiência do Projeto Veredas. Esse empreendimento contribuiu para a elaboração de futuros projetos de criação de cursos, na modalidade a distância, no âmbito da instituição. O primeiro passo na criação desses cursos foi dado pelo Departamento de Química que manifestou, em agosto de 2003, a disposição de oferecer o curso a distância (Anexo V).

Nessa época, como a Faculdade de Educação era a única credenciada para ministrar ensino a distância foi enviada uma solicitação de financiamento para o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, referente ao Edital Ctinfra 01/2003, contemplando três polos e cuja

coordenação estaria vinculada ao CECIMIG. O financiamento na época não foi aprovado, mas o MEC liberou uma verba para permitir que a UFMG desenvolvesse atividades visando no futuro implantar o ensino a distância (Anexo V).

Um ano após a manifestação do departamento de Química, em 21/09/2004, a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG estabeleceu uma comissão, presidida pela professora Amélia Maria Gomes do Val, cuja incumbência era a elaboração de proposta de criação do curso de Licenciatura em Química, na modalidade a distância.

Simultaneamente a esses acontecimentos, no Instituto de Ciências Exatas, em novembro de 2003, por intermédio da Portaria 05/2003, foi constituída no Instituto de Ciências Biológicas outra comissão incumbida da elaboração de um projeto pedagógico para a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade a distancia. A professora Eliane Novato Silva, do Departamento de Bioquímica e Imunologia, foi nomeada para coordenar os trabalhos. De acordo com a Coordenação do Colegiado de Ciências Biológicas, em 2004, “a Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais procurou o Colegiado do curso de Ciências Biológicas e manifestou interesse na criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas” (Anexo VI) em EAD. Essa comissão teve como missão apresentar propostas de criação do curso para os polos dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha.

Os outros cursos a distância da Universidade seguiram caminhos similares, mas em datas posteriores. Em 28 de março de 2007 a Congregação da Faculdade de Educação solicitou parecer acerca da implementação do curso Normal Superior. Esse curso, denominado posteriormente de Pedagogia, foi proposto por uma “equipe com reconhecida formação de professores. Esta mesma equipe esteve envolvida na produção de materiais do Projeto Veredas tendo também executado a formação de professores à distância do Projeto no âmbito da região Metropolitana de Belo Horizonte (2002/2003)” (Anexo VII). Em agosto do mesmo ano a Câmara de Graduação aprovou o projeto de criação e implantação do curso de Bacharelado em Geografia, curso esse recomendado pela Câmara de Graduação e pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMG (Anexo VIII). Já o curso de Licenciatura em Matemática foi encaminhado pela Congregação do Instituto de Ciências Exatas para análise e parecer da PROGRAD, em 19 de maio de 2008.

A entrada da UFMG na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, conforme descrito acima, foi gradativa. Todavia, sua postura de aparente cautela por não ter

aberto discussão acerca do assunto junto à comunidade universitária, durante o seu percurso rumo à oferta desses cursos, pode ter possibilitado a leitura de um provável descaso para com alguns dos membros da comunidade universitária. Essas pessoas, embora tenham participado do processo de implementação da modalidade a distância na graduação, ainda assim, se sentiram desconfortáveis com o modo como tramitaram os projetos. Isso ficou evidenciado na leitura de determinados documentos e na fala de alguns dos entrevistados na pesquisa, conforme relatos que se seguem:

Eu acho que a aprovação do projeto (...) aconteceu muito rápido, pareceu-me, inclusive, que transitou em toque de caixa, não permitindo uma discussão mais aprofundada. É fácil encontrarmos pessoas ressentidas, ou porque não puderam opinar acerca do que estava acontecendo, ou pelo fato de desconhecerem o teor do que estava sendo aprovado. (Entrevista realizada com W. M. S. em maio de 2012).

Penso que o processo, em si, teve que correr muito rápido; muito provavelmente para que se pudessem cumprir os prazos estipulados pelo governo. O problema é que isso dá vazão para pensarmos que ele correu por debaixo dos panos. (Entrevista realizada com W. M. S. em maio de 2012).

Declaro me abster com relação à aprovação dos cursos a distância de licenciatura em Química e em Biologia, pois considero que a discussão feita no Conselho Universitário foi insuficiente, principalmente pela entrega tardia do parecer referente ao assunto, que me impossibilitou de lê-lo, e pelo momento em que foi feita a apresentação do projeto, ao final da discussão, ao invés de antes, para subsidiá-lo (Anexo IX).

Nós sabemos muito pouco do curso, praticamente quase nada. Sabemos que foi criado um setor, que me parece se encontrar à margem dos demais setores da Faculdade, e, que eles ainda dependem muito de algumas pessoas que trabalham no ensino presencial. Foi muito complicada, no início, a administração das questões acadêmicas dos cursos de graduação a distância no âmbito da UFMG. Essa complicação ainda não acabou. (Entrevista realizada com S. C. S. em maio de 2012).

Os relatos acima descrevem certa insatisfação com a maneira como os trâmites para a implantação dos projetos EAD foram encaminhados. Todavia, para cumprir os prazos determinados pelo MEC que, se não cumpridos, impossibilitaria a instituição de credenciar-se junto ao Ministério da Educação e Cultura para oferecer cursos de graduação, na modalidade a distância, a Instituição foi obrigada a agilizar os processos. Caso não cumprisse os prazos, a

UFMG seria impedida de participar dos projetos para ofertas de cursos em EAD estabelecidos pelos editais da Pro-Licenciatura e da UAB, conforme se viu na descrição dos itens anteriores. Contudo, tal circunstância, apesar de justificar alguns dos atos da universidade, não esclarece o motivo pelo qual não se discutiu anteriormente o assunto com a comunidade universitária.

A UFMG tem realizado seminários e, através do CAED, tem feito a apresentação dos cursos EAD para reverter essa situação. É provável que essa atitude de abrir diálogo com os membros da comunidade universitária, por parte da Universidade, venha esclarecer entendimentos dúbios e aproxime as duas modalidades de ensino da Instituição. Isso por que, embora, a partir do segundo semestre de 2011, já haja 302 graduados pela UAB-UFMG, a impressão que se tem é que a EAD, por vezes, é vista, ainda, como um corpo estranho que precisa ser assimilado pela Instituição como um todo. A dificuldade em se obter informações sobre os cursos de graduação a distância dentro das unidades que as oferecem é sintoma da distância que existe entre as duas modalidades de ensino da Universidade. Talvez seja uma boa idéia se discutir nos seminários de EAD a necessidade de se promover maior integração entre o ensino presencial e a distância.

Para **Araújo** (2011), a EAD na Universidade Federal de Minas Gerais ainda enfrenta muito preconceito dentro da própria instituição. Analisando as representações sociais sobre a modalidade educação a distância na UFMG, ela transcreveu a opinião de um professor, de uma voz institucional, a esse respeito.

“Eu acho que educação a distância aqui ainda está muito incipiente. Ela está, por enquanto, restrita como se fosse em bolsões nos cursos que existem. (...) A EAD entrou dentro da UFMG meio que na marra. O programa, na verdade, veio do MEC, os programas de Pró-licenciatura, depois a UAB e a universidade foi obrigada a dar uma resposta. Hoje, tem muitas pessoas que tem preconceito. Acham que é um dinheiro jogado fora, que é um projeto muito caro que dá pouco resultado. Muitos professores têm preconceito, muitos não concordam e se fecham a esse tipo de coisa. Dentro da UFMG a EAD ainda é uma ilustre desconhecida. Apostaria dizer que em torno de 80% dos professores sequer sabem que a UFMG ministra educação a distância e dentre esses poucos que sabem que a UFMG ministra, outros 80%, talvez, sejam contrários a educação a distância. A educação a distância tem sido polêmica na Universidade. Ela não é muito aceita pela Universidade como um todo. Tem certo preconceito. Há resistências, há dificuldades. E os cursos ainda são vistos com reserva. Os próprios alunos a distância tem dificuldades em se assumir como um aluno da UFMG. Ainda tem muita resistência e vai demorar para ser vencida. (ARAÚJO, 2011, p. 153-154)

Dos cinco cursos implementados pela Universidade Federal de Minas Gerais, na modalidade a distância, apenas no curso de Química as discussões no departamento e no colegiado antecederam à oferta. Os membros do Colegiado de Química reuniram-se nos meses de setembro de 2005, março, abril e maio de 2006, para deliberarem acerca da implantação do curso de Licenciatura em Química EAD. Já na primeira reunião para tratar do assunto

A coordenadora explicou aos presentes que o referido projeto foi aprovado pela Câmara do departamento de Química em reunião realizada no dia.....e que a parte pedagógica deverá ser analisada e aprovada pelo Colegiado. Em seguida, abriu a discussão: várias alterações foram propostas (Anexo X).

Na reunião subsequente, ocorrida no dia 06 de março de 2006 “foi dado um prazo para que os membros do Colegiado lessem o projeto pedagógico e enviassem sugestões sobre o assunto” (Anexo XI). Após esse prazo, conforme estipulado na discussão, uma nova reunião deveria ser estabelecida com o intuito de finalizar a discussão acerca do projeto. De fato, essas discussões ocorreram nas diversas reuniões que se sucederam, ocasião em que foram definidas as questões pedagógicas do projeto, tais como o processo de seleção, os polos de apoio presencial, a questão da tutoria, da seleção dos tutores e dos monitores, ajustes na grade curricular, etc..

No OFÍCIO COLGRAD.QUI.118/2006, a então coordenadora do Colegiado do Curso de Graduação em Química, prof^a Amélia Maria Gomes do Val, declarou que “a proposta foi enviada aos Departamentos, e após várias discussões, principalmente no âmbito do Departamento de Química e do Colegiado, essa foi então aprovada, com algumas alterações, por este último” (Anexo XII). A Congregação do ICEX também aprovou o projeto e, similarmente ao Colegiado, fez algumas ressalvas e adendos, como, por exemplo, que no diploma emitido deverá constar que o título foi obtido por curso à distância: “Licenciatura em Química – Obtido no Polo...”.

Vê-se, através desses relatos, que para a implementação do Curso de Licenciatura em Química – EAD o projeto foi elaborado a partir de discussões e negociações acerca de sua proposta. Contudo, conclusões como as da Congregação da Unidade, que constou, inclusive, no Parecer CG 134/2006, da Câmara de Graduação, apontam para um provável receio quanto à eficácia do projeto. Por que a ressalva da Congregação solicitando a diferenciação desses diplomas? Segundo entrevista, concedida para esta pesquisa em agosto de 2012:

Houve uma certa resistência por parte do ICEX para aprovar os projetos EAD, talvez devido a um puritanismo, que, por receio de que caísse a qualidade do ensino na UFMG, chegou a propor a diferenciação entre os diplomas obtidos no ensino presencial e na EAD. No ICB a aceitação foi bem maior (Entrevista realizada com F. P. J. em agosto de 2012)

Com relação a essa questão dos diplomas a decisão ficou por conta do CEPE que,

“ao analisar as propostas, discutiui a pertinência de fazer constar no diploma dos formandos que se trata de modalidade de ensino a distância, tendo decidido pela não-explicação dessa informação, por considerar que há equivalência de qualidade entre o curso presencial e o ofertado a distância, independentemente da metodologia de ensino utilizada (Anexo XIII).

Além daqueles que temem a queda da qualidade, há, segundo **Araújo** (2011), uma porcentagem significativa dentre os membros da comunidade universitária, inclusive de docentes, que pouco ou quase nada sabem acerca do que vem acontecendo na UFMG relacionado à modalidade de ensino a distância. O assunto chegou a ser tratado, conforme descrito acima, no âmbito do Departamento, do Colegiado de Graduação em Química e da Congregação da Unidade. Mas nos outros cursos a distância da Instituição, apenas no Colegiado de Graduação em Matemática aconteceu algum debate; todavia, isso só ocorreu após a implementação dos cursos de graduação. De fato, as discussões começaram tão logo o Colegiado foi solicitado a participar no Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade à distância.

Segundo a ata da 25ª reunião do Colegiado de Coordenação Didática de Graduação em Matemática, datada de 22 de abril de 2008 (Anexo XIV), o colegiado havia sido chamado para discutir sobre a forma de gerência da nova modalidade, especificamente, sobre a maneira como deveria se envolver com a implementação do curso de Matemática a distância e qual relação estabeleceria com o curso a distância a ser criado. Nessa reunião duas propostas foram amplamente discutidas. Na primeira o colegiado não gerenciaria a implementação do projeto a distância, mas teria um vínculo com o projeto de forma ainda a ser discutida; na segunda proposta o colegiado não gerenciaria e nem se envolveria, naquele momento, com o projeto apresentado. Ao final do debate a declaração da coordenação, registrada em ata, expressou o que estava instaurado naquela instância: “é lamentável que se tenha chegado a esse impasse” (Anexo XIV).

Outras reuniões ocorridas em outubro de 2008, junho de 2009 e abril de 2010, retomaram a discussão da modalidade a distância e do envolvimento do colegiado na

administração do curso de Matemática EAD/UFMG. Em todas elas, porém, a posição do colegiado permaneceu inalterada. Uma das explicações possíveis para esse fato é que o colegiado continuava questionando a aprovação do curso sem a sua apreciação e sem a devida anuência dos departamentos nas discussões sobre a sua implantação.

“O senhor presidente relata que a apreciação do projeto do curso é inviável uma vez que o mesmo já está em andamento, mas ressalta que para a próxima oferta o Colegiado deve ser procurado em tempo hábil para apreciação do projeto pedagógico” (Anexo XV)

“O senhor presidente levantou a questão do Ensino a Distância que, passado em todas as instâncias, foi aprovado pelo conselho universitário (sem anuência de nenhum departamento). A professora (...) disse não haver professores suficientes e que, mesmo aprovado pelo departamento, é o próprio professor quem irá decidir em aceitar o cargo ou não”. (Anexo XVI)

“O professor (...) perguntou o motivo que levou o Colegiado a não participar do ensino à distância. O professor (...) explicou que a forma como o projeto do curso foi apresentado para o Colegiado foi complicada. Em reunião realizada no dia 22 de Abril de 2008, após votação, o Colegiado decidiu não gerenciar a implementação do ensino a distância, nem se envolver, no momento, com o projeto apresentado. A professora (...) alegou que o tempo dispensado em discussões sobre o curso é extenuante, uma vez que o mesmo já foi aprovado nos órgãos superiores, e que o melhor seria este Colegiado participar da parte acadêmica do curso.” (Anexo XVII).

Pouca ou nenhuma discussão foi realizada nos demais cursos de graduação a distância; seja nos colegiados de graduação, nos departamentos ou nas congregações das unidades. A ata de 02 de abril de 2007 da Congregação da Faculdade de Educação, referente à aprovação do curso Normal Superior EAD, traduz bem essa dificuldade (Anexo XVIII). Fato é que o apoio dado para a implementação da modalidade de ensino a distância na UFMG, por parte dos colegiados, variou de curso para curso. De acordo com um dos entrevistados nessa pesquisa

A professora (...) foi convidada pela reitoria para implementar a EAD na UFMG. (...) tinha muita experiência, na Federal do Mato Grosso e na UFOP. Quando ela chegou à UFMG ela tinha uma sala e uma secretária (...). Ela articulou junto aos Colegiados dos cursos essa implementação (que começou com o PROLIC), sendo que em alguns deles o apoio foi parcial (Entrevista realizada com M. C. P. em agosto de 2012).

As discussões que ocorreram se deram principalmente no Conselho Universitário, conforme as atas das reuniões de 14 de dezembro de 2006 e 18 de setembro de 2008, quando foram aprovadas as propostas de criação e implementação dos cursos de Licenciatura em

Química, Ciências Biológicas e Matemática. Essas discussões se originaram, principalmente, devido ao receio de que a EAD reduzisse a qualidade do ensino prestado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contudo, a despeito dessa preocupação, os projetos propostos foram aprovados no CEPE e no Conselho Universitário, havendo apenas três abstenções neste último. E, dentre as diversas manifestações de apoio aos projetos de EAD da UFMG transcritas nas atas do Conselho, registrou-se que

A explicitação, no diploma dos formandos, da modalidade a distância tem caráter discriminatório, sugerindo à sociedade que há diferença entre o curso presencial e a distância, embora ambos tenham o mesmo currículo, a mesma qualidade e estejam sob a responsabilidade dos mesmos professores;

Os alunos de ambos os cursos devem ser considerados integrantes do corpo discente da UFMG, cabendo-lhes, portanto, os mesmos direitos e deveres (Anexo XIX).

Na reunião do Conselho Universitário do dia 14 de dezembro de 2006, um dos conselheiros, ali presente, declarou que “a metodologia de ensino a distância ainda sofre resistência por parte de algumas pessoas, apesar dos muitos seminários realizados na Universidade, demonstrando a capacidade dos alunos de superarem dificuldades, sob o acompanhamento de tutores locais”. Essa declaração demonstra a necessidade de que a Universidade comece a agir em duas frentes para demonstrar que sua inserção no ensino a distância não foi um ato irresponsável: primeiro informando àqueles que desconhecem a sua entrada nesse modelo de ensino, o que aconteceu e o que vem acontecendo em seus domínios em relação à EAD; segundo, esclarecendo aos que temem a queda na qualidade de ensino que, além de não se eximir da responsabilidade que possui, a Instituição vem empreendendo esforços e nivelando, por cima, as duas modalidades de ensino.

Para realizar essa tarefa, além dos seminários que já ocorrem e das apresentações dos cursos, talvez fosse interessante a criação de uma revista específica da modalidade a distância na UFMG. Esse instrumento poderia atingir a essas duas categorias de pessoas, sanando dúvidas, informando e divulgando o que ocorre na Universidade e nos diversos polos de apoio presencial.

Capítulo 3 – Formação docente no campus virtual: a oferta dos cursos de licenciatura a distância na UFMG

Nos capítulos anteriores observou-se que a EAD, embora não sendo recente no cenário mundial, com o passar dos anos ganhou novos modelos e, a partir do final do século XX, com as NTICs, conforme **Belloni** (2006), vem crescendo de modo significativo no campo educacional, tanto nacional, quanto internacionalmente. Ficou evidenciado, no primeiro capítulo, que a terminologia usual para essa modalidade de ensino, Educação a Distância – EAD, no Brasil, se deve, provavelmente, ao uso do termo educação como um vocábulo genérico que vem sendo atribuído à escola, de uma maneira bastante ampla. No segundo capítulo, percebeu-se que a entrada da Universidade Federal de Minas Gerais na Modalidade de Ensino a Distância foi gradual e, que as diversas experiências que a Instituição obteve na área, principalmente através da criação da Cátedra da UNESCO, CECIMIG e Projeto Veredas serviram de base para o atual investimento da Instituição em EAD.

Ficou claro, também, de acordo com o segundo capítulo, que há indícios de que parte significativa da comunidade universitária desconhece o que está acontecendo na UFMG em relação àquilo que tange à sua oferta de Ensino a Distância. Desse modo, viu-se a necessidade de se descrever a oferta dos cursos de graduação, no modelo EAD, que a Instituição vem disponibilizando, assim como averiguar qual tem sido sua práxis nesse processo de ensino e aprendizagem que pretende formar professores para atender a algumas regiões do Estado de Minas Gerais. Este terceiro capítulo, assim, foi concebido para efetuar uma descrição da prática da Instituição em termos de EAD. O que se pretendeu com isso foi possibilitar uma percepção mais clara de como e para que público a UFMG concebeu a modalidade de ensino a distância em seu projeto de escolarização e de que forma a Instituição está consubstanciando seu campus virtual.

Neste capítulo, procurou-se fazer uma síntese da oferta de EAD da Instituição e buscou-se averiguar se tal oferta está em sintonia com as prerrogativas da formação de professores, naquilo que diz respeito à sua proposta teórica e prática. Essa atitude, por si só, possibilitou observar se os projetos estão em sintonia com o que determinam as diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica. Mas, outras perguntas se mostraram relevantes, no decorrer da análise. Qual formação pedagógica a UFMG pretende

com essa oferta? Ela está em harmonia com as exigências do MEC? Em que os cursos a distância se aproximam dos cursos presenciais? Quem são os personagens que viabilizam a oferta de EAD e como se dá a atuação desses profissionais no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais?

Conforme se viu no capítulo anterior, atualmente existem cinco cursos de graduação a distância na UFMG. Eles estão vinculados aos programas Pró-licenciatura e UAB. Para que se fizesse uma análise mais detalhada sobre a oferta da Instituição, estudar todos eles se mostrou um projeto inviável, principalmente devido à escassez do tempo destinado para essa tarefa. Desta forma, foram escolhidos dois desses cursos de graduação, por serem eles representativos de dois formatos distintos de oferta. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, representando o formato de um curso a distância num modelo mais convencional, foi o primeiro a ser pesquisado. O segundo foi o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por apresentar-se como um modelo diferenciado dos demais.

Neste capítulo descreveu-se a oferta desses dois cursos e comparou-se a matriz curricular de cada um deles com as matrizes dos cursos similares, que a UFMG oferece no modelo presencial. Essas matrizes foram comparadas entre si, com o intuito de se descobrir através delas regularidades, deslocamentos e transformações ocorridas na UFMG e evidenciadas quando a instituição passou a ofertar cursos à distância como uma de suas modalidades de ensino. Para **Schneider & Schmitt** (1998)

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas Ciências Sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (**SCHNEIDER & SCHMITT**, 1998, p. 01)

O método comparativo, seja em quaisquer perspectivas, tem sido utilizado das mais diversas maneiras no campo das Ciências Sociais. Todos os distintos usos da comparação refletem diferentes posições acerca das relações existentes entre as teorias gerais e as explicações locais, os quadros conceituais e as técnicas de pesquisa, a formulação de hipótese e sua validação. No caso específico desta pesquisa, esse método permitiu que se fizesse uma análise mais detalhada sobre a oferta desses dois cursos. No entanto, antes do

desenvolvimento dessa análise, procurou-se, neste trabalho, examinar a formação docente, seja em um campus virtual, onde o estudante tem na figura dos tutores a mediação entre a sua aprendizagem e o ensino proporcionado pela Instituição ofertante, seja no ensino presencial, no qual professor e alunos compartilham de espaço e tempo simultâneos.

3.1 Formação docente - projetos e expectativas versus processo e práxis

As pesquisas sobre a formação docente, no Brasil, estão em crescimento contínuo. Acerca desse tema, **Marli André** (2009), declarou que o interesse pelo assunto cresceu a partir do ano 2000. De acordo com **Marcelo** (1998), percebe-se claramente, a partir desse período, o aumento do interesse em se conhecer mais e melhor como se desenvolve o processo de aprender e ensinar. O enfoque nas discussões vem gradativamente sendo alterado. A partir do final do século XX e início do século XXI, as pesquisas relacionadas à formação docente, de modo mais específico, vêm sendo estudadas sob diferentes ângulos.

Esse tema vem se mostrando muito complexo e exigindo as mais diversas abordagens. **Diniz-Pereira e Amaral** (2006, 2010) apresentou as principais convergências e tensões atuais nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas, no Brasil, antes e depois da aprovação da LDB/96. Em sua pesquisa, Diniz-Pereira apontou as preocupações e discussões que esse tema gerou nas três últimas décadas. Segundo ele, nos anos 70 a dimensão técnica na formação do professor, recebera privilégio nas pesquisas, muito provavelmente devido à influência da conjuntura de expansão econômica da época.

Nos anos 80, de acordo com **Diniz-Pereira e Amaral** (2006), o contexto de redemocratização do Brasil alterou significativamente esse quadro. O caráter político da prática profissional e o compromisso do educador com as classes populares ocuparam os debates nas publicações da academia, enquanto no bojo das discussões desse período o enfoque técnico passou a ser duramente criticado. Segundo **Ricci** (2003), foi a partir dessa época que iniciou uma grande mudança nos debates. A formação docente se tornou alvo de questionamentos diversos, principalmente por causa da reformulação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Arroyo (ARROYO, 1985 apud RICCI, 2003) questionou a formação de professores ao afirmar que se estuda o que é formador, esquecendo, contudo, do que é deformador a partir da entrada do profissional no mercado de trabalho. A discussão acerca da formação docente ampliou-se, segundo **Ricci** (2003), principalmente a partir do momento em que o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente e a situação do salário do professor se tornaram relevantes nos debates. Aliado a essas questões, a relação entre teoria e prática na formação do professor, entrou no bojo dos problemas abordados.

A crise dos modelos tradicionais de educação surgiu nos anos de 1990 e ocupou boa parte dos assuntos tratados nas pesquisas. A sala de aula enquanto espaço formativo e de construção de identidades profissionais, influência de autores norte-americanos e europeus, se destacou. E, segundo **Nóvoa** (2000), a projeção de novos significados do espaço escolar surgiu a partir da transição de uma concepção técnica de trabalho docente para perspectivas do professor enquanto agente de reflexão; de uma separação entre o lugar da prática e o lugar da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário.

A formação docente continua sendo, na atualidade, um tema amplamente discutido, principalmente ao se perceber que há uma crise instalada no país e a falta de professores em áreas específicas vem demandando do governo esforços para alterar a situação. A ausência de professores em áreas de conhecimento, como Química, Física, Biologia e Matemática, é uma realidade compartilhada pela maioria das Secretarias Estaduais de Educação do Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), tomando-se por base o número de turmas em comparação com o número de licenciados em cada disciplina, há um déficit de docentes que ultrapassa os 250 mil professores (PORTAL MEC, *on-line*)³⁴.

Em sua justificativa para a oferta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, a proposta de implantação elaborada pela Universidade destacou a necessidade premente de formar professores para atender a demanda criada a partir de esforços do governo federal em reverter o quadro da educação formal no país. No Estado de Minas Gerais algumas regiões têm enfrentado dificuldades para atender a essa demanda de formar professores e promover uma educação inclusiva aos seus habitantes. Os vales do Jequitinhonha, Mucuri e

³⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 03 de março de 2012.

Norte de Minas, assim como o município de Frutal e seu entorno enfrentam sérias dificuldades para sanar esse problema. A presença histórica da UFMG nessas regiões, somado ao baixo IDH – índice de Desenvolvimento humano, a alta taxa de analfabetismo (superior à média nacional), pouco tempo de escolarização e elevado índice de trabalho infantil, apresentado por esses municípios, com exceção de Frutal, foram, segundo a proposta da UFMG, cruciais para a escolha dos polos para viabilizar-se o curso de graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas nesses lugares. A lógica para a oferta dos outros cursos da Instituição em EAD, de um modo geral, é similar a essa, com exceção de alguns polos que não se enquadram nas descrições acima.

Ao proceder-se a análise da oferta da UFMG em EAD para essas e outras regiões do Estado de Minas Gerais, é essencial atinar-se para as discussões que vêm norteando a carreira docente e que, de forma direta ou indireta, afetam em grande proporção os programas destinados à formação de professores. No ano de 1996, quando se promulgou, no Brasil, a Nova LDB, houve comemoração pela universalização do ensino fundamental no país, assim como também pela possibilidade que se abria à frente de se promover a tão sonhada reconstrução social no país. Todavia, paradoxalmente a esse projeto e subseqüentes expectativas, hoje há uma crise instaurada nos processos de licenciatura e na prática docente nos mais diversos estados da nação brasileira. Isso se faz notório quando atenta-se para o número de cursos de licenciatura que estão sendo desativados na rede privada de ensino e, simultaneamente, percebe-se que o número da procura nos vestibulares pelos cursos de licenciatura, na rede pública, está caindo gradativamente.

Há fortes evidências, nos dias atuais, de que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino. A despeito da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da escola de alto a baixo.

Ela combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa um terrível paradoxo: quanto mais expandimos a oferta do ensino,

maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la (SOUZA, 2011)³⁵.

A universalização do ensino fundamental associada à baixa atratividade da carreira docente no país está implicando na queda da procura pelos cursos de formação de professores. Além disso, diversos profissionais da educação estão abandonando a docência para se dedicarem a profissões “menos estressantes” e melhor remuneradas. Segundo Souza, este é o preço pago por uma conquista.

Estamos pagando o preço caro de uma conquista. Desde o século 18, na Europa, e pelo menos desde o final do século 19, no Brasil, reivindica-se educação como direito do cidadão e dever do Estado. Pois bem, todos - ou quase todos - vieram para a escola. Vieram os camponeses, os das periferias urbanas, os indígenas, os deficientes físicos e, inclusive, os que não querem saber de escola. Vieram por direito, resultado de lutas históricas pela sua inclusão nos sistemas de ensino. Mas, como não há milagres em matéria de educação e ensino, isso também exigiria formar em quantidade e qualidade os professores que dariam conta dessa tarefa em condições que obedecessem a patamares mínimos de decência.

O Brasil universalizou recentemente o ensino fundamental e trabalha arduamente para universalizar, até 2016, a educação infantil e o ensino médio, cujo atendimento está na casa de míseros 50%. Não bastasse a escassez de professores para a demanda atual, que o MEC já contabiliza na casa dos 250 mil, sobretudo para o ensino das ciências, universalizar a educação básica implica a necessidade de formar mais e bem os professores para realizar a tarefa. Essa legítima proposta do Plano Nacional de Educação esbarra, contudo, em problemas cuja gravidade nos deixa poucas expectativas para sua realização (SOUZA, 2011)³⁶.

Os professores universitários das IFES brasileiras estão, no momento, em campanha pela valorização da carreira docente. Mais de 50 instituições aderiram à paralisação. Há alguns meses atrás professores da rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais paralisaram suas atividades por um longo período, exigindo do governo estadual melhores condições de trabalho e remuneração. As manifestações de desagrado com a forma como vem sendo tratada a condição docente no Brasil estão acontecendo em todo o território nacional.

³⁵ Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=80017>. Acessado em 18 de julho de 2012.

³⁶ Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=80017>. Acessado em 18 de julho de 2012.

Parece que a expectativa do governo em universalizar a educação infantil e o ensino médio tem diante de si um quadro nada promissor para atender à sua demanda.

Fato é que, a despeito de toda a discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, instituída pelo CNE, o que tem tentado se inscrever na pauta da ordem do dia do governo brasileiro é a condição docente, que precede, em tese, à formação docente.

Tentando compreender a condição docente em sua fundação e origem, como o que funda ou como a matéria de que são feitos a docência e o docente e, ainda, como o estado que constitui a docência em sua historicidade, em sua realização, encontramos uma relação. A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (TEIXEIRA, 2007).

Segundo Teixeira (2007), “a relação que instaura a docência concretiza-se na escola, mediante os contornos destas organizações, da divisão social e sexual do trabalho e das relações de assalariamento”. No entanto, é também no contexto escolar que os problemas oriundos das desigualdades sociais se refletem. Os mais diversos problemas, sejam eles de ordem política, social ou cultural, convergem e se repercutem na escola, no dia a dia de docentes e discentes.

Além disso, nos dias atuais, os professores dividem com outras instituições e veículos de socialização, tais como a mídia e a internet, sua importância social e influências sobre os educandos. Esta nova realidade, além de outros fatores, trouxe para muitos deles, docentes, um questionamento quanto a seu lugar e sua importância, interrogações quanto a seus papéis e seu valor, desconfortos vindos não somente de fora, mas dos próprios docentes. Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar (TEIXEIRA, 2007).

São inúmeros os problemas que a condição docente vem enfrentando. É de se esperar que isso repercuta no “recrutamento” de candidatos a professores.

Um desses problemas é a baixa atratividade da carreira docente, com recrutamento dos estudantes dos cursos de licenciatura justamente entre aqueles de escolarização básica mais precária. Indicador preocupante dessa baixa atratividade está expresso na relação candidato/vaga dos últimos 13 vestibulares da UFMG (2000-2012), o que parece estar longe de ser uma situação exclusiva desta Universidade. Em 2000, dos 17 cursos mais

concorridos, seis formavam professores. Para o vestibular 2012, não há um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos (SOUZA, 2011).

De acordo com Souza (2011), “se não forem modificadas as condições gerais da docência, para fazer dela uma carreira atraente, simplesmente não teremos professores para atuarem na universalização da educação básica”.

Mantida a atual tendência, em três ou cinco anos não teremos candidatos aos cursos de licenciatura. Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que eram disputados numa correlação de 12 a 30 candidatos por vaga, há dez anos, para 2012 contarão, respectivamente, com 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9 e 3,0 candidatos para cada vaga. Mesmo considerando que houve aumento do número de vagas em alguns deles, redução da concorrência em outros cursos que não os de licenciatura e que caiu de 18 para 9 a média geral da relação candidato/vaga na universidade, a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte evidência de que há pouco interesse pela docência atualmente (SOUZA, 2011).

A EAD, apesar do alto índice de evasão, pode atender demandas nos lugares e tempos mais diversos. Mas, conforme alegou um dos conselheiros da Universidade (Anexo XIII), “a oferta de educação a distância demanda debate mais aprofundado, especialmente por ser um dos instrumentos passíveis de promover a inclusão social”. É fato que estatisticamente essa modalidade de ensino, se bem estruturada, tem plenas condições de atender grande contingente de alunos nas mais variadas regiões do Brasil. Contudo, como descrito anteriormente, os problemas são mais abrangentes e extrapolam, inclusive, as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura. A valorização do professor, enquanto professor, e isso implica, necessariamente, em melhores salários e melhores condições de trabalho, estará sempre diretamente ligada a toda e qualquer proposta de alcançar a um número cada vez maior de estudantes com um ensino de boa qualidade.

3.2 Oferta dos cursos de Licenciatura a Distância da UFMG

Todos os cursos oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, na modalidade a distância, encontram-se vinculados a uma Unidade Acadêmica; cada um deles está sob a responsabilidade de um Departamento específico. Em tese, isso permite aos cursos

desfrutarem de autonomia para definirem seus projetos político-pedagógicos que, por sua vez deveriam ser administrados pelos respectivos colegiados dos cursos (OLIVEIRA, MORAIS, 2009). Esses cursos são oferecidos em polos de apoio presencial que se encontram em diversas cidades do interior do Estado de Minas Gerais. Entretanto, nem todos os cursos são oferecidos em todos os polos.

A demanda pelos cursos é enviada ao MEC pelos municípios. E, tão logo o MEC aprove a oferta, é aberto um edital de seleção para escolher a IES que vai ofertar o curso naquele polo. A Capes define os polos de Apoio Presencial da seguinte forma:

Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância.

O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras (PORTAL UAB, *online*)³⁷.

Características territoriais e populacionais dos municípios polos onde a UFMG oferece cursos na modalidade EAD			
Municípios polos	Região de Minas Gerais	Área da unidade territorial (Km²)	População (Censo 2010)
	Vale do		
Araçuaí	Jequitinhonha	2.236,275	36.013
Araxá	Alto Paranaíba	1.164,358	93.672
Bom Despacho	Centro-oeste	1.223,864	45.624
Buritis	Noroeste de Minas	5.225,179	22.737
Campos Gerais	Sul de Minas	769,504	27.600
Conceição do Mato	Central	1.726,829	17.908

³⁷ Disponível em http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30. Acesso em 01 de março de 2012.

Dentro

Confins	Central	42,355	5.936
Conselheiro Lafaiete	Central	370,245	116.512
Corinto	Central	2.525,394	23.914
Formiga	Centro-oeste	1.502	65.064
Frutal	Triângulo Mineiro	2.426,966	53.468
Governador Valadares	Rio Doce	2.342,316	263.689
Ipanema	Rio Doce	456,640	18.170
Itabira	Central	1.253,702	109.783
Jaboticatubas	Central	1.114,155	17.134
Januária	Norte de Minas	6.661,653	65.463
Juiz de Fora	Região da Mata	1.435,664	516.247
Lagoa Santa	Central	230,082	52.520
Montes Claros	Norte de Minas	3.568,935	361.915
Pompéu	Central	2.551,072	29.105
Teófilo Otoni	Vale do Mucuri	3.242,263	134.745
Tiradentes	Central	83,047	6.961
Uberaba	Triângulo Mineiro	4.523,957	296.000
Uberlândia	Triângulo Mineiro	4.115,206	604.013

Fonte: ARAÚJO (2011), atualizado pelo autor com base em informações do IBGE (2011)

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em EAD está sendo oferecido nos polos localizados nas cidades de Araçuaí, Frutal, Governador Valadares, Montes Claros e Teófilo Otoni. Em 2008, quando se deu a sua primeira oferta, foram disponibilizadas 50 vagas em cada polo. Em 2010, segunda oferta do curso, outras 250 vagas foram distribuídas para os mesmos cinco polos. Já para o curso de Pedagogia em EAD, a UFMG conta com os polos de apoio presencial das cidades de Araçuaí, Buritis, Corinto, Uberaba, Campos Gerais, Formiga, Conselheiro Lafaiete, Governador Valadares e Teófilo Otoni.

A primeira turma do curso de Pedagogia foi composta por 450 alunos e iniciou-se no primeiro semestre de 2008. Uma segunda turma está sendo ofertada a partir de 2011. Segundo, **Dalben** (PORTAL UFMG, *on-line*)³⁸, “apesar do sucesso da primeira, a segunda turma foi aberta apenas em 2011, três anos depois da primeira”. De acordo com ela, somente foi possível ofertar o curso esporadicamente, pois a equipe não é suficientemente numerosa

³⁸Disponível em <http://www.ufmg.br/boletim/bol1763/5.shtml>. Acesso em 12 de abril de 2012.

para acompanhar mais turmas durante todo o percurso. O entusiasmo de Dalben, quanto à repercussão da primeira turma de Pedagogia, modalidade a distância, parece encontrar eco na apreciação dos alunos acerca do curso oferecido.

A satisfação dos alunos dos cursos a distância da UFMG foi um dos itens da pesquisa empreendida por **Araújo** (2011) em sua dissertação de mestrado defendida em 11 de julho de 2011. Na perspectiva de Araújo, ao avaliarem os cursos de graduação a distância da UFMG os alunos do curso de Pedagogia demonstram um grau de satisfação maior para com o curso que os estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química ou Matemática, também vinculados aos programas de licenciatura UAB/UFMG. Embora, de um modo geral, segundo a autora, tenha ocorrido uma concentração de notas entre 3, 4 e 5 nos demais cursos, no curso de Pedagogia ocorreu quase que uma unanimidade em atribuir-se a nota 5 a todos os itens apresentados na pesquisa.

Foram avaliados por **Araújo** (2011) o curso, os recursos informacionais e os professores e tutores dos cursos de graduação a distância da instituição (Anexo XX). Araújo procurou demonstrar a satisfação dos alunos de Pedagogia para com o programa de EAD no qual se encontram inseridos. Para a pesquisadora, essa satisfação, pode estar vinculada à metodologia do curso que está sob a administração da Faculdade de Educação da UFMG. De fato, a metodologia do curso de Pedagogia, quando comparada a dos demais cursos a distância da Instituição, se diferencia destes. No entanto, atribuir a satisfação dos estudantes a essa ou a outras práticas careceria de uma análise mais aprofundada.

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e o de Licenciatura em Química têm o projeto pedagógico e a metodologia de ensino assentados em um modelo mais convencional, sendo bastante similares, tendo, inclusive, iniciado a oferta de EAD no mesmo ano e para os mesmos polos presenciais. Embora o curso de Licenciatura em Matemática tenha começado no ano seguinte, três de seus quatro polos de apoio presencial são os mesmos que Biologia e Química e a metodologia a que se propõe também se assemelha a dos outros dois cursos. Uma vez que o curso de Bacharelado em Geografia não se destina a formar professores, ele está fora do foco de análise desse trabalho. Desta forma, duas configurações distintas de ofertas na modalidade a distância da UFMG se destacam; de um lado tem-se o curso de Pedagogia, no qual os alunos são acompanhados por uma única equipe de tutoria, composta por um professor formador, um tutor a distância e um tutor presencial durante todo

seu percurso acadêmico, semelhantemente ao Projeto Veredas; de outro se encontram os demais cursos, assentados em modelos próximos da oferta convencional, em que os professores, de um modo geral, são responsáveis por uma disciplina apenas, durante o percurso escolar dos cursistas.

Esse é o motivo por que apenas dois desses cursos foram pesquisados mais de perto nessa dissertação. O primeiro, por se diferenciar dos demais; o segundo, devido ao seu formato de EAD representar todos os outros. Comparou-se a matriz curricular dos cursos em EAD com a matriz curricular de seus similares presenciais e, descreveu-se os personagens das ofertas desses dois modelos de Educação a Distância no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais. As questões que nortearam a análise foram: o que os dois cursos possuem em comum? O que um curso tem em sua proposta pedagógica metodológica e que não se encontra no outro? Qual o projeto de cada um deles e como vem se configurando esses modelos de EAD na UFMG?

Os cursos oferecidos pela UFMG, na modalidade a distância, de um modo geral, podem ser considerados cursos semipresenciais. Os alunos realizam atividades a distância, disponibilizadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas também participam de encontros regulares nos polos de apoio presencial. A presença obrigatória varia de curso para curso; em alguns cursos, isso deve ocorrer semanalmente, enquanto em outros os encontros presenciais são exigidos a cada quinze dias ou uma vez por mês. Geralmente nesses encontros são realizadas atividades de laboratórios e também acontecem as avaliações formais dos cursos.

Todos os cursos EAD da UFMG combinam recursos impressos, tais como: livros-texto, livros, dicionários e manuais, com os recursos digitais, que são as páginas da web (on-line) das disciplinas desenvolvidas no moodle³⁹ e disponibilizadas pelo portal minhaUFMG⁴⁰. Eles usam as ferramentas da internet, principalmente, o correio eletrônico e os fóruns de discussão. Entretanto, quanto à elaboração do material para atender aos alunos, o curso de

³⁹ “O modle é um sistema de gerência do curso (Course Management System – CMS) um pacote livre, de fonte aberta, projetado a partir de princípios pedagógicos para assistir educadores na criação de comunidades de aprendizagem” (PAULA, 2009, p. 53).

⁴⁰ O portal minhaUFMG oferece para a comunidade acadêmica ferramentas informatizadas como: correio do Grude, apoio on-line, sistema de matrículas, diários de classe, notícias, entre outras.

Pedagogia, além de produzir novo material, pode contar com toda a produção acadêmica e cultural do Projeto Veredas, enquanto os demais tiveram que produzir novo material ou adequar o que já existia para os cursos presenciais.

3.2.1 - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

De acordo com **Dalben** (PORTAL UFMG, *on-line*)⁴¹, para viabilizar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos em EAD, do curso de Pedagogia, a UFMG conta com uma equipe de três profissionais: tutor a distância, tutor presencial e professor formador. O tutor presencial atua diretamente nos polos de apoio presencial, o tutor a distância e o professor formador ficam na Instituição. O primeiro atende e auxilia aos alunos nos polos; o segundo acompanha on-line os alunos pelo sistema, enquanto o professor formador viaja um sábado por mês ao polo para ministrar oficinas pedagógicas presenciais com os estudantes. Esse método, segundo Dalben, traz o aluno para mais perto dos professores, apesar da distância. E, é certo, declarou ela, que os docentes envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem conhecem muito mais o aluno que se prepara a distância do que o estudante do curso presencial. Esses professores acompanham cada uma das atividades dos cursistas durante toda a graduação.

Oliveira (PORTAL UFMG, *on-line*)⁴² parece concordar com Dalben, conforme suas palavras,

um indício do sucesso da experiência do Curso de Pedagogia a distância da UFMG reside no fato de que 19 alunos foram aprovados em concursos públicos. E, para exercer a profissão de imediato, o grupo – 17 alunos do polo de Formiga e dois de Campos Gerais – antecipou sua colação de grau para dezembro do ano passado.

Para **Dalben** (PORTAL UFMG, *on-line*)⁴³, a prática de lecionar a distância está resultando em metodologias que tendem, inclusive, a beneficiar a modalidade presencial. Essa

⁴¹Idem

⁴² Ibidem

experiência, ressaltou ela, tem ensinado como conhecer mais o aluno e compreender suas dificuldades e possibilidades de explorar melhor o conteúdo e as novas tecnologias. Vê-se, contudo, apesar do otimismo demonstrado por Dalben e Oliveira, que para se chegar a essas conclusões é necessário analisar diversos fatores que podem ter influenciado não só a oferta do curso de Pedagogia EAD, mas também a de todos os cursos de graduação a distância ofertados pela UFMG. Ademais, possuir um único professor durante toda a vida acadêmica, não necessariamente é sempre positivo, pode haver também algumas complicações.

Acerca do Curso de Pedagogia presencial, diz o Guia Acadêmico da UFMG – 2012 que ele foi criado em 1941; contudo, iniciou suas atividades em 1943 na antiga Faculdade de Filosofia. No ano de 1968, passou a integrar a recém-criada Faculdade de Educação. O objetivo do curso é a formação profissional comprometida com a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira. Ele, assim, procura “oferecer aos alunos uma formação teórica e prática em nível de licenciatura, favorecendo a reflexão contextualizada sobre os principais problemas do sistema de ensino e apontar possibilidades para a atuação dos profissionais da educação em seu campo de trabalho” (UFMG, 2012).

O aluno deve fazer a opção por duas habilitações, sendo que uma delas, obrigatoriamente, será a de Magistério, podendo escolher entre ser professor das matérias pedagógicas do ensino médio ou das séries iniciais do ensino fundamental. No sexto período, deve escolher a segunda habilitação, podendo, então, optar entre: supervisão escolar de ensino fundamental e de ensino médio; orientação educacional; administração escolar de ensino fundamental e de ensino médio; educação pré-escolar, educação de adultos.

O campo de atuação profissional abrange órgãos públicos e privados; escolas públicas e particulares de todos os níveis de ensino; instituições educacionais e de pesquisa; órgãos de consultoria e de assessoramento; meios de comunicação de massa; empresas; sindicatos e outras instituições (UFMG, 2012).

O curso de Pedagogia EAD da UFMG inicialmente foi proposto com a denominação de Normal Superior; entretanto, segundo o parecer 195/2008, de junho de 2008, da Câmara de graduação da UFMG, seu nome foi alterado para Pedagogia. De acordo com seu projeto pedagógico, o curso está organizado na forma de um curso de graduação plena, que visa habilitar os cursistas para atuarem na educação infantil e no exercício da docência nos

⁴³ Idem ao 35.

primeiros anos do ensino fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades de ensino aprendizagem do curso são divididas entre: atividades coletivas, atividades individuais a distância e prática pedagógica/estágio orientado, atividades de avaliação, memorial e monografia. Sua grade curricular se desdobra em três grandes blocos configurados como núcleos: Núcleo de Educação Infantil e Ensino Fundamental; Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e Núcleo de Integração. A partir desses componentes o currículo do curso é organizado em oito módulos (Anexo XXI).

Os objetivos do curso de pedagogia a distância da UFMG são:

- formar profissionais em nível de graduação plena para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental;
- contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças atendidas nas creches, nas pré-escolas e nas escolas públicas (séries iniciais do ensino fundamental) e, assim, para a eficácia do seu direito à educação;
- produzir subsídios que ajudem a aperfeiçoar os programas de formação de profissionais da educação básica, especificamente os da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- contribuir para a ampliação das alternativas de formação de professores a distância;
- criar novas formas de Prática Pedagógica/Estágio que atendam às necessidades dos alunos que estudam à noite, ou que trabalham em atividades não docentes, de forma a facilitar seu desempenho na etapa do estágio supervisionado obrigatório;
- experimentar em novo formato adaptado para a formação inicial, a experiência do Veredas – Formação Superior de Professores, que obteve resultados significativos na formação de professores em exercício;
- valorizar a profissionalização docente (UFMG, 2012).

São abertas 50 vagas por polo de apoio presencial para o curso de Pedagogia EAD, nos editais do vestibular da Universidade. Nesses polos os alunos ingressos são divididos em duas turmas de 25 alunos cada. E, para cada turma é designado um professor, que pode ser do quadro efetivo da UFMG (FAE ou Centro Pedagógico), mestrando ou doutorando em Educação, professor aposentado ou, em alguns casos, algum docente que não possua vínculo direto com a Instituição; esse profissional recebe o nome de professor formador. Esse professor tem a responsabilidade de acompanhar sua turma durante todo seu percurso

acadêmico. Para auxiliá-lo nessa tarefa ele conta com a ajuda de dois tutores. Um que atua diretamente no polo, tutor presencial, e outro que fica na UFMG, tutor a distância. Assim, cada polo é atendido por um professor formador, dois tutores presenciais e um tutor a distância.

Esses profissionais auxiliarão os alunos na execução das atividades previstas para o curso, denominadas de Complementares e Obrigatórias. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia EAD (DALBEN, 2006) essas atividades são:

Atividades Complementares:

- Roda de Cultura – os alunos do Curso de Pedagogia oferecem para a comunidade oficinas com temas culturais e recreativos.
- Debate no moodle e exposição sobre os temas tratados nos livros fornecidos pela UAB – Pedagogia.
- Oficina prática com professores alfabetizadores.
- Oficinas de gêneros textuais.
- Oficinas sobre uso correto da internet “Compreendendo a lógica do Projeto de Pesquisa, referência bibliográfica, citação”.
- Seção de filmes pedagógicos.
- Palestras:
 - ❖ Gestão Democrática da Escola e Dimensão Institucional e projeto Político Pedagógico;
 - ❖ Educação inclusiva com ênfase em surdez;
 - ❖ A construção da escrita no processo de alfabetização no 2º ano do 1º Ciclo;
 - ❖ Dificuldades de Aprendizagem;
 - ❖ Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental;
 - ❖ Atividades lúdicas de matemática no 1º ano do 1º ciclo;
 - ❖ A importância da literatura na educação infantil;
 - ❖ Intervenção pedagógica na educação infantil;
 - ❖ O lúdico na educação infantil;
 - ❖ Jogos e brincadeiras na educação infantil;
 - ❖ Relação família escola;

- ❖ Literatura na educação infantil;
 - ❖ Alfabetização nas séries iniciais;
 - ❖ Métodos de Alfabetização: princípios e transformações;
 - ❖ Permanências e inovações nos princípios metodológicos de alfabetização;
 - ❖ Professores alfabetizadores e suas condutas metodológicas.
- Atividades para discussão dos diferentes aspectos que constituem a relação pedagógica nos espaços formais da escola.
 - Identificar os vários enfoques na relação pedagógica, situando-os historicamente e analisando suas influências na forma de refletir a realidade.
 - Comentar as idéias produzidas por alguns pensadores/educadores que marcaram historicamente a construção das práticas pedagógicas escolares.

Atividades Obrigatórias - atividades de ensino e aprendizagem:

- Atividades individuais a distância (1800 horas) – destinam-se ao estudo sistemático dos conteúdos e à preparação para trabalhos interdisciplinares e de integração, que serão desenvolvidos nas atividades coletivas.
 - ❖ Textos básicos e outras indicações para leitura;
 - ❖ Atividades e orientações de estudo relativas os textos básicos e participação em teleconferências;
 - ❖ Roteiros para elaboração para a Prática Pedagógica/Estágio presencial;
 - ❖ Orientações para a Prática Pedagógica Presencial.

Obs.: Em cada etapa as atividades serão orientadas por um guia de estudo (em apresentação impressa e/ou eletrônica).

- Prática Pedagógica Orientada – Estágio (540 horas) – deverá ser desenvolvida desde o início do curso.
- Atividades Coletivas (540 horas) – visam promover situações sócio-interativas que favoreçam a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática Pedagógica/Estágio que cada aluno desenvolverá no período subsequente.

- Atividades de avaliação – realizadas ao longo do curso.
- Memorial – depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo aluno.
- Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia sobre um tema educacional da atualidade - deverá ser apresentada pelo aluno no final do curso.

3.2.2 - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

De acordo com o Guia Acadêmico da UFMG - 2012, o curso de Ciências Biológicas, modalidade presencial, foi implantado em 1972, substituindo o curso de História Natural, que funcionou no período de 1943 a 1971. O curso de Ciências Biológicas Licenciatura, noturno, no entanto, foi implantado no ano de 1994. O objetivo desse curso é a formação de profissionais capacitados para o exercício de atividades docentes nas diversas áreas da biologia e pesquisas vinculadas ao ensino superior. O campo de atuação dos graduados abrange: institutos de pesquisa, instituições de ensino públicas e privadas e outras instituições e empresas. O licenciado em Ciências Biológicas pode lecionar as disciplinas "Ciências Físicas e Biológicas" no ensino de 1º grau e "Biologia" no 2º grau. Ele pode ainda atuar no magistério de 3º grau.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD foi projetado para funcionar na modalidade semipresencial, sendo obrigatórios encontros quinzenais nos polos presenciais. As atividades presenciais e aquelas a distância, segundo **Silva** (2005), deverão ser indissociáveis. O objetivo geral do curso é descrito no projeto pedagógico como sendo a implantação da Licenciatura em Ciências Biológicas na forma de Educação a Distância, em polos nas regiões norte, nordeste e do triângulo do Estado de Minas Gerais e, assim, corroborar com a atual política da UFMG que é promover a inclusão social e a interiorização do atendimento aos alunos oriundos do Ensino Médio, em regiões carentes do Estado.

Visando alcançar essa meta seu projeto pedagógico descreve, conforme listados abaixo, os seguintes objetivos específicos:

- formar professores de ensino fundamental e médio na área de Ciências Biológicas para atender demandas do interior do Estado de Minas Gerais;
- estabelecer vínculos entre o programa de formação de professores das licenciaturas da UFMG e instituições de Educação Básica, órgãos gestores do sistema estadual e Municipal de ensino;
- promover sólida formação teórico-prática nos campos da educação e das ciências da natureza de forma integrada e contextualizada;
- promover uma reflexão crítica acerca do papel das ciências da natureza em nossa sociedade a partir do entendimento de sua dinâmica sócio-histórica;
- promover a apropriação de novas tecnologias mediacionais na educação científica, de modo que os futuros professores possuam uma compreensão dos processos de produção e uso destas tecnologias, reconhecendo seu potencial e suas limitações (SILVA, 2005, p. 23).

Ao final do curso os formandos deverão ser capacitados para atuar nas diversas áreas profissionais do biólogo, principalmente naquilo em que poderá atender às necessidades de sua região. Por esse motivo, na proposta pedagógica do curso, as disciplinas específicas da área de educação iniciam-se desde os primeiros períodos, pois, trata-se de um curso de licenciatura cujo propósito mais importante é o de formar o “biólogo-professor” (SILVA, 2005).

São oferecidas 50 vagas por polo de apoio presencial para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - EAD, nos editais do vestibular da Universidade. Nesses polos os alunos ingressos são divididos em duas turmas de 25 alunos cada. Para auxiliá-los na execução das Atividades do Curso são designados professores do quadro efetivo da UFMG, segundo as atividades e/ou disciplinas previstas na Matriz Curricular. Esses profissionais recebem o nome de professores especialistas. Cada professor, a exemplo do ensino presencial, atuará nas atividades/disciplinas que lhe forem incumbidas ao longo do semestre letivo. Com o objetivo de ajudá-los nessa tarefa são contratados tutores; um para atuar diretamente no polo, conhecido como tutor local, e outro que irá atuar na UFMG, chamado tutor coordenador. Assim, cada polo é atendido por tantos professores especialistas quantas disciplinas houver naquele semestre, por dois tutores locais e um tutor coordenador.

As Atividades do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD são:

Atividades Complementares:

- Participação dos discentes em eventos de divulgação científica, congressos, simpósios, ciclos de seminários;
- Envolvimento em projetos de extensão;
- Realização de estágios de iniciação científica;
- Participação em projetos de ensino, mini-cursos de férias;
- Participação nos projetos acadêmicos – PID, PAD, PAE, dentre outros.

Atividades Obrigatórias:

- Laboratório de Ensino (405 horas);
- Estágio supervisionado (405 horas);
- Conteúdo específico (1800 horas);
- Atividades acadêmico-científicas-culturais (240 horas) (SILVA, 2005).

3.3 Matriz curricular de EAD versus matriz curricular presencial: proximidades e distanciamentos

Para uma melhor compreensão da oferta dos Cursos de Licenciatura implementados pelas mais variadas Instituições de Ensino Superior, na modalidade a distância, é de vital importância se conhecer as proximidades e distanciamentos existentes entre as propostas curriculares desses cursos EAD e de seus similares no formato presencial, no âmbito dessas mesmas Instituições. Foi sob esse ponto de vista que se analisou, nessa dissertação, a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Na realização dessa tarefa, optou-se, nesse trabalho, por se utilizar o roteiro para análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, elaborado especificamente para auxiliar aos pareceristas designados para realizar a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFMG. Buscou-se, dessa forma:

- Identificar os componentes curriculares específicos da formação pedagógica em cada curso: carga horária específica da área de conhecimento e carga horária específica da área da educação;

- Identificar o que está definido como dimensão teórica (T) e o que está definido como prática (P) e estágio (E);
- Verificar se esses componentes curriculares e a carga horária dessas atividades são compatíveis com o que estabelece a legislação (Resolução **1/2002** e Resolução **2/2002, do CNE**);
- Identificar o que é carga horária obrigatória (OB) e optativa (OP) dentre os componentes de formação pedagógica;
- Analisar como a carga horária de prática e estágio está dividida e é compartilhada entre os cursos de origem dos alunos e a FAE;
- Analisar a questão da flexibilização curricular (Anexo XXII);
- E, no caso específico do Curso de Pedagogia, analisar se o curso está de acordo com o **PARECER CNE/CP Nº:5/2005** e resoluções e pareceres posteriores que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

A resolução **CNE/CP 01/2002** instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena, cuja exigência institucional deverá ser resguardada na oferta dos cursos. E, uma das exigências para se atender a essa resolução foi a ampliação do tempo destinado às práticas. Essa atitude, segundo **Souza** (2007), é de extrema importância para a dimensão formativa dos futuros docentes.

De fato, é a resolução **CNE/CP 01/2002**, fundamentada no parecer **CNE/CP 28/2001**, que trata especificamente da duração e da carga horária dos cursos de Licenciatura. **Souza** (2007) descreveu a discussão específica sobre a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura; a regulamentação do estágio curricular supervisionado e a nova concepção da formação dos futuros professores, como pontos relevantes dessas regulamentações. A respeito da carga horária para a formação dos futuros professores, a resolução **CNE 02/2002** determina que:

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

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

A carga horária total do curso, na modalidade EAD, é de 2910 horas; sendo que 2580 horas são de carga horária obrigatória e 330 horas de carga horária optativa. A formação pedagógica dos alunos ocupa 645 horas, das 2910, um percentual de 22,16%. Ficam a cargo do ICB 465 horas destinadas à formação pedagógica, enquanto a FAE arca com 180 horas (Anexo XII). Já no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade presencial, a carga horária total é de 3060 horas; sendo que 2490 horas são de carga horária obrigatória, 180 horas de carga horária optativa, 120 horas em disciplinas eletivas e 270 horas em optativas direcionadas (optativas de grupos – 180 horas de laboratórios diversos e 90 horas de programa de iniciação a pesquisa e a docência). Ao analisarem-se os projetos pedagógicos e as Matrizes curriculares percebe-se que o curso de Ciências Biológicas EAD possui uma formação pedagógica menor que a do curso presencial.

A formação pedagógica dos alunos, na modalidade presencial, ocupa 1065 horas, das 3060, um percentual de 34,80%. Ficam a cargo do ICB duas disciplinas obrigatórias ofertadas como dois Laboratórios de Ensino: Laboratório de Ensino em Patologia (30 horas práticas) e Laboratório de Ensino em Farmacologia (30 horas práticas), e mais 270 horas de optativas, como Laboratórios de Ensino e Programas de Iniciação a Pesquisa, Extensão e Docência, todo o restante de cadeiras especificamente pedagógicas são de responsabilidade da FAE (Anexo XIII).

01 - Componentes curriculares específicos da formação pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: carga horária específica da área de conhecimento e carga horária específica da área da educação:

EAD		Presencial	
Área de conhecimento	Área de educação	Área de conhecimento	Área de educação
2265	645	1995	1065

02 - O que está definido como dimensão teórica (T) e o que está definido como prática (P) e estágio (E) na área específica da educação.

EAD		Presencial	
Dimensão teórica	Dimensão prática	Dimensão teórica	Dimensão prática
240	405	420	645

Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade presencial

Disciplinas obrigatórias na área da educação exclusivamente teóricas:

- Sociologia da Educação (60 horas);
- Psicologia da Educ.- Aprendizagem e Ensino (60 horas);
- Política Educacional (60 horas);
- Didática de Licenciatura (60 horas);
- Didática Ens. – Ciênc. Da Natureza e Biologia I (30 horas);
- Didática Ens. – Ciênc. Da Natureza e Biologia II (30 horas).

Disciplinas obrigatórias na área da educação exclusivamente práticas:

- Laboratório de Ensino em Patologia (30 horas);
- Laboratório de Ensino em Farmacologia (30 horas);

Disciplinas obrigatórias na área da educação com carga horária teórica e prática/estágio:

- Análise Prática e Estágio Curricular em Ciências Biológicas I (15 horas/teórica, 45 horas/prática-estágio);

- Análise Prática e Estágio Curricular em Ciências Biológicas II (15 horas/teórica, 150 horas/prática-estágio);
- Análise Prática e Estágio Curricular em Ciências Biológicas III (30 horas/teórica, 210 horas/prática-estágio);

Dentre a carga horária do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade presencial, ainda faz-se necessário que sejam cursadas 270 horas de disciplinas optativas direcionadas, distribuídas em dois grupos denominados Grupo 04 e Grupo 05; sendo obrigatório; dessa forma, que sejam cursadas 180 horas no Grupo 04 (carga horária exclusivamente prática) e 90 horas no Grupo 05 (carga horária exclusivamente teórica).

Licenciatura em Ciências Biológicas EAD

Disciplinas obrigatórias na área da educação exclusivamente teóricas:

- Sociologia da Escola I (30 horas);
- Sociologia da Escola II (30 horas);
- Psicologia da Adolescência (30 horas);
- Didática do Ensino de Biologia I (45 horas);
- Didática do Ensino de Biologia I I (45 horas);
- Fundamentos de Libras (60 horas).

Disciplinas obrigatórias na área da educação exclusivamente práticas:

- Estágio Supervisionado I (30 horas);
- Estágio Supervisionado II (45 horas);
- Estágio Supervisionado III (60 horas);
- Estágio Supervisionado IV (75 horas);
- Estágio Supervisionado V (195 horas).

03 - Carga horária obrigatória (OB) e optativa (OP) dentre os componentes de formação pedagógica.

EAD		Presencial	
Carga horária (OB)	Carga horária (OP)	Carga horária (OB)	Carga horária (OP)
645	***	795	270

04 - Como a carga horária de prática e estágio está dividida e é compartilhada entre os cursos de origem dos alunos e a FAE.

EAD		Presencial	
Curso de origem	FAE	Curso de origem	FAE
465	180	240	405

05 - Componentes curriculares e carga horária das atividades: compatibilidade com o que estabelece a legislação (Resolução 1/2002 e Resolução 2/2002, do CNE).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas presencial possui carga horária total de 3060 horas. Ele possui elevada carga horária prática, devido à sua especificidade; ou seja, uma porcentagem significativa de suas disciplinas são teórico/práticas. Sua carga horária teórica e prática, segundo seu projeto pedagógico, e seus componentes comuns estão distribuídos, conforme descrição abaixo:

- 650 (seiscentos e cinquenta) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 405 (quatrocentos e cinco) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1995 (mil novecentas e noventa e cinco) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 300 (trezentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Sendo assim, o Curso está em sintonia com as exigências das Resoluções 1/2002 e 2/2002, do CNE.

De igual modo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD possui carga horária total de 2910 horas. Ele também possui elevada carga horária prática, devido à sua especificidade; ou seja, uma porcentagem significativa de suas disciplinas são teórico/práticas. Sua carga horária teórica e prática, segundo seu projeto pedagógico, e seus componentes comuns estão distribuídos, conforme descrição que se segue:

- 955 (novecentas e cinquenta e cinco) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 405 (quatrocentas e cinco) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1935 (mil novecentas e trinta e cinco) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 330 (trezentas e trinta) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Dessa maneira, o curso também está em sintonia com as exigências das Resoluções 1/2002 e 2/2002, do CNE.

Pedagogia

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, com fundamento nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006, são norma nacional aplicável à “formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. De acordo com a resolução CNE/CP nº 1/2006, as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (**Resolução CNE/CP nº 1/2006, art. 4º**)

De acordo com o parecer **CNE/CP Nº: 5/2005** que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a organização curricular de um curso de Pedagogia, deverá obrigatoriamente oferecer um núcleo de estudos básicos, outro de aprofundamentos e diversificação de estudos, além de estudos integradores que proporcionem, simultaneamente, “amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado”. A proposta desses cursos compreenderá aulas e estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, de monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão e participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que visem ampliar as experiências dos alunos, substantificando, dessa forma, a sua formação.

Segundo o parecer **CNE/CP Nº: 5/2005** a estrutura do curso, “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de”:

- Um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;

- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

- Um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

- Um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:

- a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Todas as atividades dos cursos de Pedagogia da UFMG, seja ele presencial ou em EAD, são voltadas para atender às exigências dessas legislações. Ademais, em conformidade com o PARECER CNE/CP Nº: 9/2009, que trata do esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei n 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento,

(...) a partir da Lei 9.394/96 e, em consonância com esta, a partir das versões curriculares que se seguiram, todos os graduados no curso de Pedagogia da FAE/UFMG se encontram aptos ao exercício das funções de supervisão, orientação, gestão em espaços de educação escolares e não escolares, independentemente do seu percurso curricular (**Parecer CNE/CP Nº: 9/2009**).

Os pedagogos egressos da Instituição, segundo as determinações da educação brasileira podem atuar:

- Na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Na docência dos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal;
- Na docência em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- Na atuação da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica;
- Na atuação da área de investigação dos fenômenos educativos. (PORTAL UFMG, on-line)⁴⁴.

Uma das grandes diferenças na Matriz Curricular do curso EAD e a matriz do curso presencial são a quantidade de disciplinas exigidas em cada período letivo, chegando a um máximo de 12 disciplinas por semestre, na EAD, enquanto no presencial o limite é de 8 disciplinas em um mesmo período letivo. Em contraponto, a carga horária da maioria das disciplinas do curso a distância é de 30 horas enquanto no presencial é de 60 horas/aula. O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia EAD da UFMG possui carga horária total de 3270 horas, todas de caráter obrigatório. Sua estrutura prevê Guias de Estudo Veredas; textos complementares produzidos para o curso; atividades instrucionais e auto-instrucionais para WEB para atender às especificidades da Educação a distância; oficinas presenciais realizadas uma vez por mês no polo; atividades culturais organizadas pela coordenação do próprio polo;

⁴⁴ Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=cursos>. Acesso em 05 de julho de 2012.

estágio curricular presencial previsto para ser desenvolvido desde o início do curso (DALBEN, 2006).

No Curso de pedagogia, modalidade presencial, a carga horária total é de 3210 horas; sendo que, dependendo da ênfase em que o aluno estiver vinculado, sua carga horária obrigatória chegará a 2640 horas. Conforme a ênfase escolhida, a carga horária optativa também poderá sofrer variação, alcançando o limite de 540 horas, o mesmo ocorrendo com as disciplinas eletivas, cujo número da carga horária máxima poderá atingir 420 horas. No Curso são exigidas optativas direcionadas (optativas de grupos), que, de igual modo, variam segundo a ênfase escolhida, podendo chegar a 390 horas.

Além das habilitações descritas no Guia Acadêmico de 2012, existem também várias ênfases nas quais os alunos do curso poderão complementar seus estudos. As ênfases oferecidas no curso de Pedagogia presencial são:

- Pedagogia – Licenciatura;
- Pedagogia – Licenciatura – Formação Complementar em Ciências da Educação;
- Pedagogia – Licenciatura – Formação Complementar Educador Social;
- Pedagogia– Licenciatura – Formação Complementar Educação de Jovens e Adultos;
- Pedagogia – Licenciatura – Formação Complementar Administração de Sistemas e Instituições Educacionais;
- Pedagogia – Licenciatura – Formação Complementar Aberta (Anexo XXIII).

Essas ênfases ou formações complementares cumprem não o papel de habilitar os graduados do curso de Pedagogia para o exercício de funções intrínsecas à carreira do pedagogo, mas sim, o de complementar determinado percurso profissional de acordo com a opção do aluno, considerando sua aptidão, afinidade, disponibilidade ou perfil acadêmico e profissional. A proposta de flexibilização curricular da UFMG descreve que a formação complementar

deve propiciar uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complemente e o credencie a obter um certificado. A formação complementar pode ser implementada de duas maneiras:

1. formação complementar pré-estabelecida;
2. formação complementar aberta.

A formação complementar pré-estabelecida constitui a possibilidade de obtenção de um certificado, devendo o aluno cumprir um certo número de créditos, pré-determinado pelo colegiado de curso, em atividades acadêmicas que lhe assegurem uma formação complementar em alguma área de conhecimento conexo. Esse conjunto pré-determinado deve ser constituído, preferencialmente, por um elenco de atividades acadêmicas curriculares dos cursos já existentes. A estruturação desse conjunto de atividades baseia-se na possibilidade de que o aluno complemente a sua formação específica, adquirindo competência em áreas afins. O colegiado será o órgão responsável pela elaboração das alternativas de formação complementar a serem oferecidas aos alunos, e pela definição do elenco de atividades.

A formação complementar aberta é construída a partir de proposição do aluno, sob a orientação de um docente e condicionada à autorização do colegiado. Nesse caso é imprescindível que seja preservada uma conexão conceitual com a linha básica de atuação do curso do aluno, exercendo o professor orientador um papel fundamental.

O conjunto de atividades livres oferece ao aluno a possibilidade de ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento, com base estritamente em seu interesse individual. Esta modalidade visa atender às aspirações individuais por algum tipo de conhecimento particular. Além disso, propicia uma maior versatilidade na formação, podendo ser útil na definição do perfil do aluno, tanto para responder a um anseio de fundamentação acadêmica, como a de atender demandas da sociedade. Nessa concepção, o aluno poderá obter créditos em quaisquer atividades acadêmicas curriculares da universidade (PORTAL UFMG, *on-line*)⁴⁵.

A partir dessa descrição da flexibilização curricular da Instituição e da análise das Matrizes dos cursos acima (Anexos XXII, XXIII, XXIV e XV), é possível concluir que os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas presenciais oferecem formação complementar, segundo os critérios estipulados pela UFMG. No entanto, os cursos similares EAD não atendem esses requisitos, muito provavelmente, devido à especificidade desse modelo de ensino, que torna muito complexo o atendimento dessa proposta de abertura curricular.

Feitas as considerações sobre as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura Plena em Pedagogia e acerca da oferta desses cursos para os alunos nos polos de apoio presencial, é necessário considerar o suporte dado a esses estudantes para realizarem as diversas atividades propostas nos currículos desses cursos EAD.

⁴⁵ Disponível em www.ufmg.br/reuni/wp-content/plugins/download.../download.php?. Acesso em 15 de agosto de 2012.

3.4 O aprendiz em EAD: suporte, avaliação e perspectivas

Tait (2000) define o “suporte ao aluno como o conjunto de serviços oferecidos, a pessoas ou a grupos, e que têm o objetivo de complementar os materiais do curso ou os recursos de aprendizagem que são oferecidos de maneira uniforme a todos os alunos”. Já **Garrison e Bayton** (1987), apresentaram um conceito mais ampliado, definindo o “suporte ao aluno como os recursos que os alunos podem utilizar com o propósito de desenvolver o processo de aprendizagem”. Essas definições delimitam e direcionam o que deve ser considerado como suporte para os estudantes. Mas, a primeira definição compreende apenas o aspecto individual dos discentes, isso porque apresenta o suporte ao aprendiz como um serviço complementar na sua aprendizagem. É a definição de Garrison e Bayton que engloba o oferecimento de informações, técnicas, métodos, materiais e inclusive serviços, que apoiam o aluno em seu processo de aprendizagem, tanto coletiva quanto individualmente.

A distância geográfico-temporal entre alunos e professores, no processo de ensino a distância, exige, segundo **Loyola** (LITTO et al., 2010), duas grandes classes de recursos que devem ser oferecidos aos alunos: recursos administrativos e recursos acadêmicos. Os recursos administrativos são responsáveis pelo relacionamento entre o aluno e a instituição de ensino. Os recursos acadêmicos correspondem “ao conjunto das ações, recursos e serviços disponibilizados ou exigidos exclusivamente durante a interação do aluno com os materiais pedagógicos, com os tutores e professores, com os colegas ou durante a execução de trabalhos e avaliações” (**LOYOLA in LITTO ET al**, 2010, p. 149).

Assim sendo, tão logo ingresse na UFMG, através do concurso vestibular, conforme estabelecido nos projetos pedagógicos dos cursos de EAD, ou de outra forma, segundo as Normas da Universidade, o futuro aluno deverá efetuar seu registro acadêmico e matrícula na Instituição para, a partir de então, iniciar o curso para o qual prestou concurso. Ele irá cumprir ao longo de seus estudos as atividades (disciplinas) elencadas na grade curricular daquele curso, nas quais deverá ser avaliado pelos professores efetivos da Universidade, responsáveis diretos pelas atividades (disciplinas) nas quais se matriculou. Entretanto, como o curso é à distância ele contará com a mediação de tutores nessa interação com os docentes.

Quanto aos materiais didáticos para a realização do curso, no caso específico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, são utilizados: fascículos impressos, vídeos, Cd-rom, hipertextos, livros e artigos. Esse material visa atingir os objetivos propostos pelo curso e foram criados para serem utilizados como materiais instrucionais que levam em conta a sua disponibilidade de acesso pela população envolvida, capacidade de produção da UFMG, distribuição, custo, sincronia/assincronia da recepção, contexto, informações culturais. A elaboração desse material ficou a cargo de uma equipe multidisciplinar composta por especialistas em conteúdos dos componentes curriculares, organizadores de materiais didáticos, programadores visuais e revisores de língua portuguesa (**SILVA**, 2005).

O estudo sistemático dos conteúdos e a preparação para os trabalhos interdisciplinares e de integração do curso de Pedagogia perfazem um total de 1800 horas de sua grade curricular. Esta carga horária destina-se às atividades individuais à distância e à preparação para as atividades coletivas que são desenvolvidas ao longo do curso. Em cada etapa desse procedimento os alunos são orientados por um Guia de Estudo (em apresentação impressa) que deve conter, necessariamente,

- textos básicos e outras indicações para leitura;
- atividades e orientações de estudo relativas aos textos e participação em teleconferências;
- roteiros para a elaboração dos memoriais e trabalhos de conclusão de curso;
- orientações para a Prática Pedagógica/Estágio presencial (**DALBEN**, 2006).

Os guias de estudo do Curso de Pedagogia UAB-UFMG serão reestruturados e complementados, de forma a permitir que os alunos da Pedagogia UAB-UFMG possam adquirir os conhecimentos relativos a cada tema ou conteúdo curricular, dedicando à sua leitura, por semana e por módulo, o número de horas já especificado na matriz curricular, durante as 15 semanas de duração de cada módulo. (**DALBEN**, 2006)

Segundo o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a avaliação de desempenho do aluno também faz parte do processo de ensino e aprendizagem, focalizando os dois lados (ensino e aprendizagem) de forma contínua, cumulativa, abrangente em termos de aspectos avaliados, tais como compromisso, domínio teórico e postura profissional crítica, etc., Isso deve ocorrer de forma diversificada quanto aos instrumentos utilizados (atividades de estudo, provas, trabalhos práticos, técnicas narrativas de ensino e avaliação, como o memorial). Essa

avaliação deve acontecer ao longo de todo o curso, incorporando-se às atividades individuais e coletivas.

As avaliações deverão permitir que o aluno tenha uma idéia clara de seus progressos, de modo a poder reorientar seus esforços de acordo com as necessidades, e, também que ele levante subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação dos tutores presenciais e a distância, bem como da gestão local e da universidade. A aprovação do cursista em cada módulo ocorrerá quando no conjunto dos componentes curriculares e nas três atividades (memorial, Monografia e Prática Pedagógica) ele obtiver notas iguais ou superiores a 60% dos pontos, segundo as Normas da Graduação da UFMG.

Na proposta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD, a avaliação da aprendizagem também obedece às Normas da Instituição. Essa atividade avaliativa visa acompanhar o desempenho escolar de cada licenciando, de modo a identificar aspectos que demandem maior atenção, identificar formas de apoiar os alunos, verificar se os objetivos e metas estão sendo atingidos e, por fim, obter subsídios para o aperfeiçoamento do Curso. Todavia, apesar de todos esses recursos propostos e devido acompanhamento, alguns cursistas, desde que iniciaram a graduação em EAD na UFMG, a partir de 2008, têm enfrentado diversos impedimentos para levarem adiante seus respectivos cursos.

De acordo com **Araújo** (2011), a didática e organização do curso, a distância geográfica do polo, a dificuldade em adaptar-se à modalidade educação a distância, falta de recursos financeiros e problemas para conciliar estudo e vida pessoal, são os obstáculos mais citados pelos aprendizes. Araújo concluiu que “a maioria das dificuldades dos alunos estão inter-relacionadas e dependem de situações e/ou fatores externos”. Apenas a objeção em lidar com a EAD e a limitação no uso dos recursos tecnológicos pode ser considerada, segundo ela, dificuldade pessoal. Esses problemas, no entanto, são os principais responsáveis pela evasão de muitos estudantes em EAD na Universidade.

No curso de Ciências Biológicas a Distância ingressaram em 2008, através dos programas Pró-Licenciatura e UAB, 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos, em 2010 mais 150 (cento e cinquenta), pela UAB, dando um total de 600 (seiscentos) cursistas. Desse contingente de estudantes, apenas 317 (trezentos e dezessete) continuaram vinculados ao curso em 2010, mas esse número caiu no início de 2012 para 243 (duzentos e quarenta e três)

alunos⁴⁶. Não ocorreu, até o momento, nenhuma formatura para o curso, assim, a evasão de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD UFMG se encontra na casa dos **59,5%**. Já no curso de Pedagogia EAD UFMG ingressaram 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos, atendendo ao edital do concurso do vestibular para a UAB de 2008, e permaneceram no curso, no segundo semestre de 2010, um total de 345 (trezentos e quarenta e cinco) estudantes. No ano de 2011 entraram mais 300 (trezentos) alunos, através do vestibular daquele ano, passando o número de discentes para 645 (seiscentos e quarenta e cinco). Dessa quantidade de cursistas, 302 (trezentos e dois) concluíram o curso, no segundo semestre de 2011, graduando-se no início do ano de 2012. Em abril de 2012 o número de estudantes vinculados ao curso de Pedagogia a Distância da UFMG passou para 225⁴⁷ (duzentos e vinte e cinco); isso significa que, nesse instante, a evasão de alunos acumula-se em torno de **29,73%**.

Os egressos do curso de Pedagogia poderão atuar no exercício da docência nos primeiros anos do ensino fundamental e, ainda, como coordenadores pedagógicos, professores das matérias pedagógicas nos cursos de formação docente em nível médio - modalidade normal, gestores e coordenadores de sistemas de ensino e educadores sociais junto a Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos sociais e instituições filantrópicas. Trata-se, segundo **Dalben** (2006), de um campo de atuação bastante amplo, com tendência de crescimento à medida que se atribui mais valor à Educação como instrumento de desenvolvimento social.

Já os formandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deverão ser capazes de atuar nas diversas áreas profissionais do Biólogo, atentando para as potencialidades regionais de sua atuação. Além disso, se requer de um profissional Licenciado em Ciências Biológicas que atue como professor de Biologia do Ensino Médio e professor de Ciências do Ensino Fundamental, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC para os cursos de Licenciatura. É vital que os egressos do curso possuam uma visão das ciências da natureza e da saúde enquanto construções humanas,

⁴⁶ Informação obtida junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG (DRCA), em outubro de 2010 e abril de 2012.

⁴⁷ Idem.

geradas dentro de um contexto cultural, social e econômico, assim, serão capazes de conduzir seus alunos do Ensino Médio para o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea e para o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo (SILVA, 2005).

3.5 Os personagens da oferta de EAD

Uma vez definidos as diretrizes curriculares em EAD, o público alvo e o material didático do curso, faz-se necessário criar uma mediação eficaz entre o que se deve aprender e aqueles que irão participar do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o como se dará a aprendizagem traz para o cenário da modalidade de ensino a distância as figuras dos profissionais responsáveis pela comunicação e interatividade; estes personagens variam de acordo com cada estrutura organizacional. No caso específico da UFMG, temos os professores do quadro efetivo da Universidade, que atuam como coordenadores do projeto ou como professores formadores (Pedagogia) e professores especialistas ou disciplinares (Ciências Biológicas); os tutores presenciais e a distância (Pedagogia) ou tutores coordenadores (a distância) e locais (presenciais), nas Ciências Biológicas, e os profissionais técnicos administrativos.

Além desses profissionais, que são os responsáveis pelo processo de ensino, na modalidade de ensino a distância, o aprendiz em EAD também carece de suporte, recursos que viabilizam seu processo de ensino/aprendizagem. Segundo **Loyola** (LITTO et al, 2010),

Embora muitos pensem que suporte ao aluno corresponda apenas a ter um tutor que lhe dê atenção, esse tema compreende o oferecimento de todos os recursos que os alunos possam utilizar com o propósito de desenvolver o processo da aprendizagem ou mesmo que possam incentivar futuros processos de aprendizagem. Sabe-se que esses recursos podem ser percebidos de diferentes maneiras pelos atores desse processo, mas é certo que eles permeiam toda a cadeia de atividades referentes ao curso.

A busca pela qualidade em EAD deve ser obsessiva e contínua, particularmente por aqueles que têm a responsabilidade de criar e operar cursos a distância. Dentre os muitos elementos decisivos para a obtenção de

qualidade em EAD, destaca-se o suporte ao aluno (**LOYOLA in LITTO et al**, 2010, p. 151).

3.5.1 Administração e apoio técnico-administrativo

As gestões acadêmicas dos cursos de graduação a distância oferecidos pela UFMG ainda não foram completamente estruturadas, os cursos estão sendo norteados, de certo modo, pelo aparato acadêmico e administrativo consolidado dos cursos presenciais da universidade. Embora o Conselho Universitário, de acordo com a professora Maria Cristina Costa Ferreira, tenha atribuído a gestão acadêmica dos Cursos à Distância aos Colegiados (Anexo XVII), não houve um consenso para viabilizar esse procedimento. E, assim, foram criados, nas Unidades Acadêmicas, setores anexos incumbidos dessa tarefa. São eles os responsáveis pela administração dos cursos de graduação em EAD e, conseqüentemente, assumiram todos os encargos pertinentes à oferta. A coordenação desses setores ficou sob a responsabilidade de professores que, de certa forma, atuaram de modo mais incisivo na implementação dos projetos de EAD. Segundo **Araújo** (2011), a EAD na UFMG “é um projeto realizado por algumas pessoas que tem interesse na educação a distância”.

Esses novos “setores”, apoiados pelo CAED e as seções de ensino das diversas graduações do ensino presencial, são os setores da UFMG que realizam os lançamentos das ofertas, efetuam as matrículas dos alunos, trancamentos e demais atividades concernentes à vida acadêmica dos aprendizes. Quanto às Normas Acadêmicas da EAD para tratar de assuntos específicos dos discentes no âmbito da Universidade, como a modalidade ainda está em fase de estruturação na Instituição, tem sido utilizada as Normas vigentes para o ensino presencial.

3.5.2 Tutor: o mediador que viabiliza o processo de EAD

O tutor é um dos personagens essenciais na modalidade de ensino a distância. Ele possui a função de orientador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. É ele que tem o contato mais estreito com os alunos, que melhor percebe suas dificuldades, desânimo, carências e sucesso. É através da tutoria, de acordo com o projeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que se efetiva em grande parte, o processo de retroalimentação acadêmica e pedagógica, que se promove a comunicação e o diálogo. Só assim é possível romper com o isolamento do cursista e se superar as limitações ocasionadas pela ausência do professor.

De acordo com **Morais e Oliveira** (2009), as pesquisas atuais apontam que a tutoria requer uma formação específica uma vez que utiliza metodologia e didática próprias. Este fato por si só já exige o domínio de competências, habilidades e atitudes do tutor necessárias ao bom desempenho dessa função. É-lhe crucial ter boa comunicação, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipe, capacidade para administrar informações, habilidades pedagógicas, tecnológicas e conhecimentos específicos e conteudistas. Somado a isso, o tutor deve distinguir e sequenciar as várias informações que compartilha no ambiente de aprendizagem quer seja presencial ou à distância.

Segundo **Neves & Fidalgo** (2011)

A palavra tutor constitui-se em um dos termos mais complexos da modalidade de Educação a Distância (EAD), tanto no que concerne à terminologia, quanto a suas funções, saberes e competências. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), o termo tutor data do século XIII. No latim, *tutore* significa “guarda, defensor, curador”. Tutor é visto como “indivíduo que exerce uma tutela (ou tutoria)”, “aquele que ampara e protege”, “quem ou o que supervisiona, dirige, governa”.

Nesse sentido, percebe-se que há uma relação próxima e muito semelhante às funções exercidas pelos professores. Buscando a significação para a palavra “professor”, encontra-se também no latim *professore*, “aquele que ensina, mestre, lente”. Por isso, a aproximação dos termos “tutor” e “professor” (**NEVES & FIDALGO**, 2011, p. 01).

Conforme **Araújo** (2011), essa aproximação dos termos tutor e professor se dá na práxis diária do primeiro que, talvez, devido a esse motivo, sente-se, por vezes, estressado e desvalorizado no desempenho de suas funções. Araújo transcreveu o sentimento de um tutor à distância que demonstra bem esse sentimento.

Vejo meu papel quase como de um professor. Basicamente o que a gente faz é uma função de professor. Então seria como se fosse eu educador mesmo. Às vezes, a gente precisa agir como próprio professor. Os tutores a distância acabam assumindo as funções para além daquelas que seriam organizadas e seriam as suas próprias atribuições. Então, ele cumpre os deveres tanto do professor regente do curso, como do tutor presencial. É um trabalho um pouco cansativo. A questão das viagens é muito cansativa, porque geralmente a gente viaja à noite e chega de manhã no polo e já tem que trabalhar (ARAÚJO, 2011, p. 182).

Esse sentimento é compartilhado também por tutores presenciais, conforme relato a seguir:

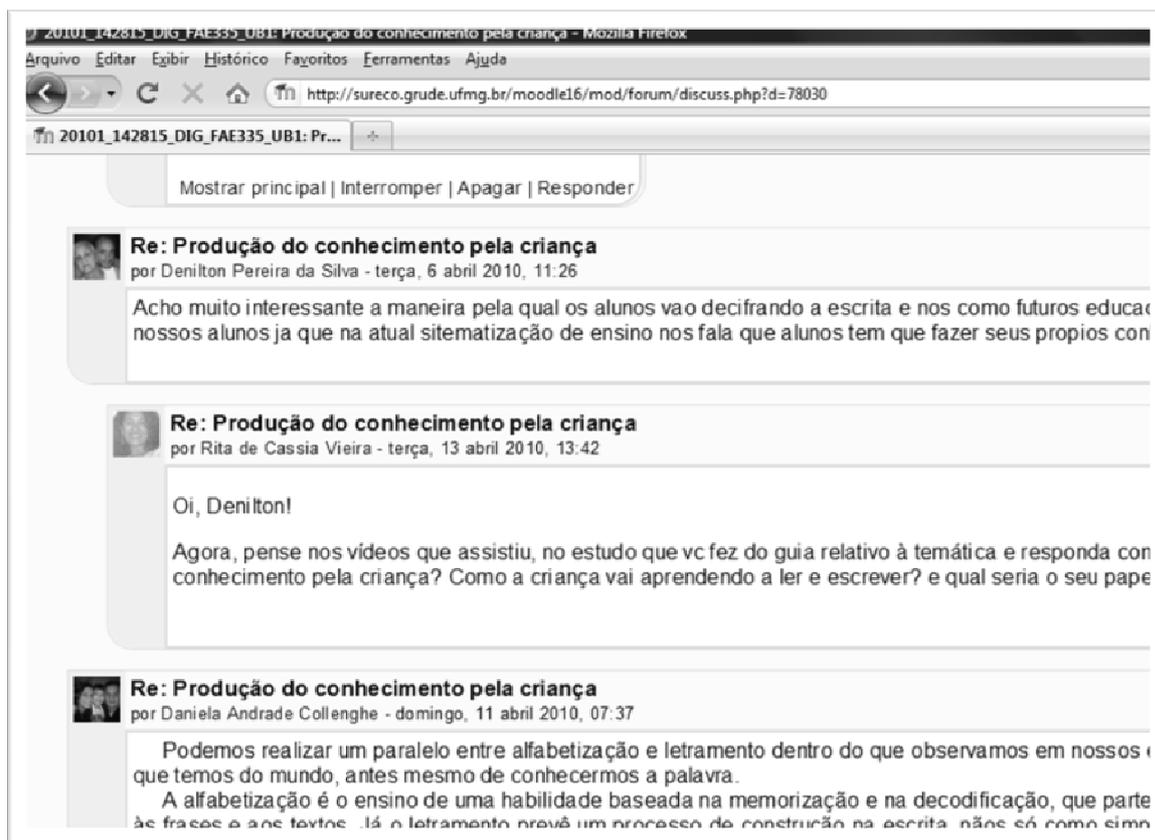
Quanto às considerações negativas, posso apontar que o tutor acaba sendo professor neste processo. Isto foge muito do que realmente é ser um tutor. Muitas vezes é exaustivo visto que não temos só esta função e é necessária uma disciplina de estudo em relação ao conteúdo das disciplinas. A Instituição acha que somos professores, ou seja, temos que ensinar muitas coisas aos alunos, dar aula realmente. A cobrança é muito grande quando os alunos não aprendem ou desistem do curso. Muitos alunos não cumprem seu papel de estudar confiando na capacidade do tutor de lhe passar o conteúdo. É estressante quando algo planejado, por algum motivo não sai dentro do esperado. Ainda existe pouca valorização do tutor presencial. (ARAÚJO, 2011, P. 182)

As responsabilidades de um tutor foram descritas por **Faustino** (2011), tutora à distância do curso de Pedagogia EAD da UFMG, no polo de Governador Valadares. Faustino declarou que tem como atribuições de seu cargo, “a discussão em fóruns e chat; articulação entre alunos, professores formadores, tutores presenciais e alguns momentos com a coordenação; elaboração de atividades para serem realizadas pelos alunos que estão divididos em duas salas”. A atuação do tutor à distância, de acordo com ela, “acontece de diversas formas. Ele é o responsável por inserir as atividades, promover a interação na plataforma estimulando a participação do aluno e principalmente realizar as mediações nas atividades que são realizadas no ambiente virtual durante o semestre”.

A comunicação e a interatividade propostas pelo programa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD levam em conta que cada área de conhecimento do Curso tem momentos presenciais e a distância. Os momentos presenciais são organizados nos Polos de Apoio Presencial onde acontece a oferta da licenciatura. Já nos momentos à distância, o aluno faz estudos individuais sobre assuntos específicos e as atividades pedagógicas previstas para cada área de conhecimento. Os tutores locais disponibilizam horários para atender esses

cursandos em plantões pedagógicos presenciais. Somado a isso, os estudantes podem participar de uma sala de bate-papo para se comunicarem com os colegas quando desejarem.

A interatividade no curso de Pedagogia UAB/UFMG acontece por meio de atividades que são inseridas na plataforma Moodle, ambiente virtual, na qual os alunos realizam as atividades e fazem as tarefas classificadas como on-line. As atividades desenvolvidas no ambiente virtual que têm sido mais utilizadas até o presente momento, segundo **Faustino** (2011), são os fóruns de dúvidas e temáticos, chats, wikis, questões mensais sobre cada componente e blogs. As atividades coletivas também constituem espaços de interação do aluno com seus colegas, com os tutores e com o polo que estuda (**DALBEN**, 2006). Tais encontros acontecem nos Polos Municipais de Apoio Presencial, conforme planejamento organizado pela coordenação geral do curso.



FONTE: apresentação em Power Point realizada pelo Prof. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Entretanto, a comunicação e a interatividade necessárias para o bom andamento dos cursos EAD nem sempre acontecem, conforme está proposto nos programas, e isso força os tutores a tomarem medidas variadas para descobrir e tentar sanar alguma dúvida dos alunos.

Eu fiquei aguardando mais de uma hora para ver se alguém iria postar alguma coisa. E nada, nenhuma dúvida, comentário, nada. Fiz isso de propósito. Por fim, não teve jeito, tive que arrumar uma maneira de provocar os alunos para promover interatividade. Não é fácil, existem áreas que a gente não domina muito bem, aí tem que pesquisar mesmo, nem sempre os professores estão disponíveis (Entrevista realizada com I. C. S. em maio de 2012).

Para **Neves & Fidalgo** (2011), o “tutor, como participante efetivo da polidocência virtual, também precisa dominar os saberes essenciais à docência”. Citando **Maggio** (2001), eles afirmam que, “em suma, é errôneo pensar que um tutor sabe “menos” que um docente presencial”. Mas, se assim o for, este entendimento pode alimentar ainda mais o sentimento de desvalorização que ronda a função dos tutores, afinal, embora sejam cruciais a todo programa de EAD, de um modo geral, são contratados temporariamente recebendo uma bolsa pelo desempenho de sua função, não fazendo, assim, parte do corpo docente efetivo da Instituição. Talvez, por esse motivo, uma das sugestões apresentadas para **Araújo** (2011) para melhorar o ensino a distância na UFMG tenha surgido a partir desse dilema.

Deveria ter professores específicos para a educação a distância, porque é muita coisa a ser feita. Então, uma das soluções para melhorar, com certeza, é contratação de professores com foco na educação a distância, ou a própria universidade estabelecer um grupo para trabalhar com distância, onde os professores só lidassem com modalidade a distância. Seria um professor dedicado somente a EAD (**ARAÚJO**, 2011, p. 154).

3.5.3 A atuação dos professores no processo de EAD

Não existem, no âmbito da Instituição, professores que trabalham exclusivamente com EAD; existem apenas aqueles que trabalham exclusivamente com o ensino presencial ou aqueles que atuam nos dois modelos de ensino da Universidade (EAD e presencial). Os professores especialistas (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas), além de atenderem ao ensino a distância, continuam ensinando os alunos presenciais. Segundo o projeto Pedagógico do Curso EAD, compete a esses profissionais:

- Acompanhar o desenvolvimento dos cursos, zelando pelo cumprimento de seus objetivos;

- Participar do processo de seleção e capacitação dos tutores coordenadores e tutores locais;
- Organizar, em conjunto com o professor coordenador, o processo de avaliação da aprendizagem;
- Acompanhar a atividades desenvolvidas pelos tutores coordenadores;
- Participar da organização e veiculação das videoconferências e fóruns de debate (SILVA, 2005).

No Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia EAD, esses profissionais são chamados de Professores Formadores. Assim como os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, eles atuam na modalidade de ensino presencial e simultaneamente realizam a gestão pedagógica no processo de formação do tutor local, no ensino a distância; cabendo-lhes também a responsabilidade de comparecer aos polos nos encontros presenciais mensais, que acontecem aos sábados, para ministrarem oficinas pedagógicas presenciais com os estudantes.

A oferta das disciplinas para os cursos EAD da UFMG fica a cargo dos departamentos responsáveis, segundo especificação dos projetos pedagógicos dos diversos cursos que, contaram, “em princípio”, com a anuência desses departamentos. Assim sendo, as Câmaras Departamentais deveriam indicar, conforme o Estatuto da Universidade (Resolução n 4/99, de 04 de março de 1999 – Art. 49, item I), os professores que assumiriam as cargas horárias das atividades acadêmicas curriculares do curso que estão sob sua responsabilidade, a cada semestre letivo. Entretanto, nem todos os docentes, por motivos variados, trabalham com o ensino a distância. Essa dificuldade produz a necessidade de que sejam indicados e/ou selecionem-se, segundo critérios internos dos Colegiados Especiais de EAD/UFMG, os professores que serão responsáveis pelas disciplinas dos cursos, dentre aqueles que desejam ensinar na modalidade EAD.

O único motivo apresentado pelos professores para trabalhar com/na educação a distância, de acordo com Araújo (2011), é o desejo de “conhecer e trabalhar com a educação a distância”. Segundo Araújo

Tanto os professores como os tutores parecem movidos pelo fato de acreditar nas novas formas de levar o conhecimento a quem não tem acesso aos grandes centros de estudo. Ou seja, acreditam que através do ensino a

distância, a Universidade pode levar o conhecimento que ela produz e tem acesso para os lugares onde esse conhecimento não pode chegar (ARAÚJO, 2011, p. 170).

A quantidade de professores que atuam na EAD varia de acordo com cada projeto pedagógico. Todavia, se comparado ao número total dos docentes dos diversos departamentos esse número torna-se bastante reduzido. Mas essa não é uma dificuldade apontada por Araújo (2011) em sua pesquisa. De acordo com ela, as maiores dificuldades dos professores estão relacionadas com a comunicação mediada por tecnologias. Um dos professores entrevistados pela pesquisadora declarou que seu maior obstáculo “é realmente aprender a lidar com a dificuldade adicional do aluno no meio a distância”. Segundo esse professor

Quando se trabalha com educação a distância, às vezes é um desafio para passar as ideias. Ficar pensando como explicar as coisas. Por exemplo, você está dando uma aula usando o moodle. Você pode fazer um desenho e às vezes você faz, mas o aluno não entende. Existe uma dificuldade maior de explicar coisas. É a dificuldade de lidar com os recursos da tecnologia. Foi muito difícil aprender o básico dos recursos do moodle que é a principal ferramenta tecnológica e mediadora desta educação a distância (ARAÚJO, 2011, p. 173).

Problemas como esse, vivenciado por alguns professores, podem se tornar obstáculos na oferta de cursos, na modalidade a distância. Afinal, um dos grandes desafios que a UFMG tem pela frente é aumentar o número de professores interessados na EAD e dispostos a contribuir com o projeto, seja de forma direta ou indireta. Sem dúvida, isso não é uma tarefa fácil; entretanto, o apoio de um corpo docente com a qualidade que a Instituição possui fará uma imensa diferença na execução e/ou implementação de quaisquer projetos de educação.

Considerações finais

Ao escrever as conclusões deste trabalho, percebo a importância do empreendimento feito pela Universidade Federal de Minas Gerais ao se inserir no quadro das IFES brasileiras que ofertam cursos na modalidade a distância. Também compreendo o motivo que levou alguns dos membros de sua comunidade a temerem essa iniciativa. Todavia, penso nas centenas de alunos que estão tendo a oportunidade de concluírem um curso superior em uma universidade do porte da UFMG. E, que, de outra forma, ser-lhes-ia praticamente impossível realizarem esse feito.

Chamou a minha atenção o desconhecimento de um grupo considerável de pessoas, dentro da Instituição, acerca do que está acontecendo na Universidade em relação a esse assunto, apesar das tentativas da Instituição em colocar os membros da comunidade universitária a par de todos os acontecimentos. Espero que esse trabalho sirva minimamente para esclarecer dúvidas e apontar direções. Chego à conclusão de que a UFMG precisa urgentemente buscar apoio entre os professores e servidores técnico-administrativos para consolidar de vez as ofertas EAD que possui, estendê-las a novos polos e criar outras, levando em conta a experiência que tem. É certo que novas indagações virão, a partir desta pesquisa; afinal, o assunto é complexo o suficiente para absorver os mais variados questionamentos.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar como se deu a entrada da UFMG nessa modalidade de ensino. Para isso, considerou-se o contexto em que a criação e implementação dos cursos de graduação em EAD, na Instituição, aconteceram. Até o momento em que ocorreu esse fato a EAD, tanto no Brasil quanto em outros países, já contava com uma longa jornada. Os meios de comunicação e informação propiciavam-lhe as mudanças, que variavam segundo as alterações que ocorriam no campo midiático. O país passava por mudanças no seu cenário político e educacional. O governo brasileiro buscava ferramentas para diminuir o déficit de jovens que não possuíam curso superior algum. Os programas REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais), PROUNI (Programa Universidades para todos) e FIES (Financiamento do Estudantil), visavam alcançar essa meta.

Os projetos Pró-Licenciatura e UAB surgiram com o mesmo objetivo. Foram criados para levar o ensino superior a regiões carentes do país. Enquanto o PROUNI e o FIES, surgiram para atender os alunos nas IES privadas, os programas Pró-Licenciatura e a UAB, destinavam-se a atendê-los nas IES públicas. Para as IES brasileiras, chamadas a participar desses programas do governo federal, negar oportunidade causaria tanto transtorno, quanto atender de forma irresponsável. Por esse motivo foi possível entender, por meio desta pesquisa, que a entrada da Universidade Federal de Minas Gerais na oferta de cursos EAD, não foi um movimento homogêneo, procurado por todos os professores, servidores técnico-administrativos e alunos, fruto de amplo desejo institucional e de amadurecimento de discussões dentro da comunidade, como um todo. Ao contrário, a entrada da Universidade na oferta de cursos EAD se deu a partir do trabalho e esforço de um grupo de profissionais que perceberam a importância do momento e a gravidade da recusa por parte de uma Instituição de renome.

Essa entrada da UFMG em EAD; no entanto, veio sendo construída gradualmente, lentamente, desde quando, através do CECIMIG, ofereceu os primeiros cursos a distância. Assim, no momento em que os recursos técnicos e as legislações permitiam essa iniciativa, e sua experiência em ofertas de cursos a distância já era significativa, ao agir como agiu a Universidade não pode ser acusada de irresponsável. Pelo contrário, sua atitude demonstrou o compromisso que tem para com a sociedade. Afinal, conforme disse um de seus conselheiros: “a carência de docentes no País é um problema de natureza educacional e social, que a UFMG pode e deve ajudar a resolver” (Anexo XIX).

Ainda, segundo outro conselheiro: “a UFMG tem condições de ampliar suas já bem-sucedidas experiências com a metodologia de ensino a distância, aproveitando a competência de seus professores e servidores técnico-administrativos em educação” (Anexo XIII). Talvez, pela forma como foram conduzidas as discussões, a Universidade tenha deixado a desejar. Todavia, é possível que o caminho inverso; ou seja, caso a UFMG estendesse os debates, naquele instante, em que o tempo não lhe era favorável, a Instituição teria encontrado muitas objeções para que implantasse os cursos EAD, em tempo hábil.

Esta pesquisa revelou angústias, conflitos, momentos que não foram serenos e consensuais entre os sujeitos envolvidos no processo de discussão acerca dessa decisão tomada pela UFMG. É bem provável que por esse motivo alguns profissionais ainda não

tenham se oferecido para colaborar no processo. É crucial que esse quadro seja revertido. Os cursos já foram implementados, já existem graduados nessa modalidade de ensino na Instituição. As discussões, se não ocorreram, quando se deu a implantação dos cursos, podem ocorrer para a consolidação deles. Para analisar, avaliar e, se necessário, fazerem-se alterações com vista ao seu aprimoramento.

Com relação aos cursos que têm como objetivo formar professores, seria interessante pesquisá-los mais de perto. No entanto, foi possível perceber, neste trabalho, que a carga horária de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura a distância é menor no curso de Ciências Biológicas. Para constatar se parte dessa formação é dividida entre as várias outras disciplinas dos cursos é necessário aprofundar-se mais na pesquisa. Talvez observando *in loco* os polos de apoio presencial. Acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. A evasão dos estudantes também é um bom tema para esse tipo de análise. Com relação ao modo como se dá a oferta em EAD na UFMG, as diferenças apontadas no capítulo 3 não são suficientes para inferir se esse ou aquele modo é mais apropriado. Existem muitos outros fatores que deveriam ser levados em conta para essa ou aquela conclusão. Assim, ao final desta pesquisa fica a sensação de que ainda há um longo caminho a percorrer. Mais um passo foi dado.

A Universidade pode incentivar pesquisas com a finalidade de consolidar a EAD e criar outros meios, além dos seminários, para divulgar para a comunidade universitária o que está acontecendo na UFMG e nos diversos polos. Uma alternativa possível seria a produção de uma revista exclusiva para o ensino a distância no âmbito da universidade. Esse instrumento de informação permitiria a circulação dos depoimentos dos cursistas, a publicação de artigos sobre o ensino a distância, a divulgação de seminários e eventos, etc.. Essa é uma das formas possíveis de se difundir a EAD na UFMG. Exatamente por motivos como esse é que o debate empreendido nesta pesquisa não pode se encerrar aqui. Este trabalho não pretendeu esgotar toda a discussão sobre o assunto, mas sim colaborar para discussões e reflexões sobre a modalidade de ensino a distância nas IFES brasileiras, principalmente nos cursos destinados à formação de professores.

Referências Bibliográficas

ABREU, Claudia Bergerhoff Leite, EITERER Carmem Lúcia. **Estratégias de formação de professoras no Projeto Veredas**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.6, n. 1-22, out/dez. 2006.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALI, Ismail e GANUZA, José. **Internet em La educación**. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ANDRÉ, M (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 1-34.

_____, **A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Revista Formação Docente, v.01, n. 01, ago-dez. 2009. Disponível em : [HTTP://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1](http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1). Acesso em 15 de agosto de 2012.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2008). 4 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em http://www.abraed.com.br/anuario/anuario_2008.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2012.

ARAÚJO, Sinay Santos Silva de. **Cultura Informacional, representações sociais e educação a distância: um estudo de caso da EAD na UFMG**. Belo Horizonte, 2011 (tese).

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AVRITZER, Dan (Coord.). **Licenciatura em Matemática a distância: projeto pedagógico**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Cópia fornecida pelo CAED.

BALLALAI, Roberto. **Educação à distância: série cooperação técnica e cultural**. Niterói: Grafen, 1991.

BARBOSA, Luzia Áurea Bezerra Albano. **Políticas e programas em educação à distância: o curso de licenciatura plena em ciências Biológicas na Universidade aberta do Piauí**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELL, Judith. **Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science**. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, 1989. 145p.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP, Autores associados, 2006.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto : Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ago. 2007.

CALDAS, Daniele do Socorro Reis. **A expansão do ensino de graduação na modalidade à distância na Universidade Federal do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará.

CORREA, Juliane. Estruturação de programas em EaD. In.: CORREA, Juliane (Org.) Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2005..

COSCARELLI, Carla (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

COSTA, Sely Maria de Souza. **Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica**. Brasília, 2007. In <http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a07v36n1.pdf>, acesso em 01 de novembro de 2011

COUTINHO, C. P., Chaves, J. H.(2002) – **O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal – Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.). **Proposta pedagógica do curso normal superior a distância: o normal superior/UFGM**. Belo Horizonte: UFGM, 2006. Cópia cedida pelo CAED.

DIAS, A. A.; GOMES, M. (Orgs.).**E-learning para e-formadores**. Azurém: Tecminho, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores – pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora perspectiva S.A., 1983

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELIASQUEVICI, Marianne Kogut. **Modelo de avaliação integrada para análise de incertezas em programas governamentais: um estudo da educação à distância no estado do Pará. 2005**. Tese (Doutorado em desenvolvimento sustentável) – Universidade Federal do Pará.

FAUSTINO, Talita Araújo Salgado. **Reflexões sobre o papel da comunicação entre o tutor e aluno no curso de Pedagogia UAB/UFMG**. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM). Recife, 26-30 junho de 2011.

FIDALGO, Fernando Selmar; NEVES, Inajara de Salles V. **Tutor em educação a distância**. Belo Horizonte: 2011.

FIDALGO, Fernando Selmar; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____, Apresentação em Power Point dos a distância da UFMG. Belo Horizonte, 2011. (Palestra). Cópia cedida pelo CAED.

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

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Porto Alegre. Bookman, 2004.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FORQUIN, Jean-Clude. **Escola e cultura escolar: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993

FORUM NACIONAL DA ESCOLA PUBLICA. LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96** : avaliação do Forum Nacional em Defesa da Escola Publica.. [Belo Horizonte]: APUBH, [1997]. 29 p.

FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. **Comunicação da informação em redes virtuais de aprendizagem**. 2004. Tese (Doutorado em ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Ri de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMEZ, Luciano. **A construção da coerência em cenários pedagógicos on-line: uma metodologia para apoiar a transformação de cursos presenciais para a modalidade a distância**. Tese (Dr. Eng.) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2004.

GARRISON, D. R. & BAYNTON, M. (1987). **Beyond independence in distance education**: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1 (3), 3-15.

GRAMISC, Antonio. **El materialismo histórico y La filosofía de Benedetto Croce**. Argentina: Editorial Lautaro, 1958.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Ed. Loyola, 2003, 12ª Ed..

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: HARBRA, 1980.

KHVILON, Evgueni. **Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias**. Paris: Division de Educación Superior, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, S. P.: Editora da Unicamp, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIMA, Kátia Mara de. **Educação corporativa: a formação do professor e sua prática em cursos à distância**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade católica do Paraná.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano, 2000.

_____. **Educação à distância: regulamentação**. Brasília: Plano, 2000.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. *In*: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA, Carmem (Org.). **Educação à distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi Ltda, 2000.

MANNHEIM, Karl. **A educação social do homem**. *In*: FORACCHI, Maria Alice (Org.) *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior**. 2009. Tese. (Doutorado em sociologia) – Universidade de Brasília.

MENDES, Eliandra da Costa. **Tecnologias da informação e da comunicação na formação dos pedagogos: um olhar sobre o curso de pedagogia da FAE/UFMG**. Dissertação de mestrado em Educação, FAE-UFMG. Belo Horizonte, 2009.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos: uma tentativa de interdisciplinaridade**. Petrópolis, R. J. Petrópolis, 1983, p. 13 -19.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: Edufal, 2005.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado em Educação, 2006. 322f.

MILL, D.; RIBEIRO, L.; ROZENFELD, M. **Polidocência na educação a distância**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel. **Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – universidade Federal de Minas Gerais.

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação à distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

MINAYO, Maria Célia de Souza e DESLENDES, Suely Ferreira. **Caminhos do pensamento: epistemologia e métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MORAIS, Tula Maria Rocha, OLIVEIRA, Ione Maria Ferreira. **Reflexões sobre o sistema de tutoria e os desafios a ele inerentes nos cursos a distância da UFMG**. Disponível em http://repositorio.cursoscad.ufsc.br/ftp/evento/Evento_UAB/documentos/Modelos%20Pedagogicos/Modelos53.pdf.

MORAIS, Tula Maria Rocha, OLIVEIRA, Ione Maria Ferreira. **Panorama UAB na UFMG**. Revista interativa: Revista do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 14-18, dez. 2009.

MOREIRA, A. F. B. . **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução**. In: A. F. B. Moreira e T. T. da Silva. (Org.). CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE. 1 ed. São Paulo: CORTEZ, 1994, v. 1, p. 7-38.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, Viana de Salles Inajara; FIDALGO, Fernando Selmar. **Docente virtual na Educação a Distância: condições de trabalho na rede privada de ensino**. Disponível em:

www.senept.cefetmg.br/galerias/.../anais/.../QuartaTema3Artigo7.pdf Acesso em 11 jun. 2011.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. Pierre Bourdieu – **Escritos de educação**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Vinte anos de formação: 1980-2000**. Belo Horizonte, 13 abr. 2000 (palestra).

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Ione Maria Ferreira de; MORAIS, Tula Maria Rocha. **Panorama UAB na UFMG**. Revista interativa: Revista do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da UFMG, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 14-18, dez. 2009.

OLIVEIRA, Paulo César de. **Evitar a barbárie: a finalidade da educação segundo Adorno**. “Existência e Arte” - Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano V – Número V – Janeiro a Dezembro de 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. **Ensino a distância ganha espaço na UFMG**. Disponível em <https://www.ufmg.br/boletim/bol1216/pag2.html>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**. Chapecó: Argos Universitária, 2007.

PATIÑO, A.; VERGARA, J.; ESPINOZA, N. Modelo de formación tutorial CPEIP Virtual. *In*: MILL, D.; PIMENTEL, **Educação a distância**. São Carlos: UFSCar, 2010.

PEREIRA, J. O cotidiano da tutoria. *In*: CORRÊA, J. (Org.). **Educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à Educação a Distância: os novos desafios da virtualidade**. Portal do Núcleo de Estudos de Eja e Formação de Professores. 2003. Disponível em: <<http://w.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20EaD.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2008

REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006. [1ª ed. 2003]

Resolução 1/2002 e Resolução 2/2002, do CNE. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

Resolução Nº 2 /98-CEDF, de 6 de julho de 1998. Publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, nº 100, de 6 de outubro de 1998, Seção I, páginas 3/12.

RICCI, C. R. F. M. S. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.) **Formação de professores para Educação Básica: Dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v., p. 159-174.

RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag; SILVA, Marcos Antonio da. **A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas.** 2003. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, Neidson, GUIMARÃES, Ângelo de Moura et al. **Relatório da Comissão de trabalho da UFMG – Educação a Distância.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

SÁ, I. M. **A Educação a Distância: processo contínuo de inclusão social.** Fortaleza: C.E.C.,1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto alegre: Artmed, 2000.

SALMON, G. **E-moderating: the key to teaching and learning online.** London: Routledge Falmer, 2000.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições da História.** In: Em aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun 1996.

SCHNEIDER, Sergio; SCHMITT, Claudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais.** Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v. 9, p. 49-86, 1998.

SCHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform.** Cambridge: Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SEE/MG (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO). **Veredas: Formação Superior de Professores. Curso a Distância.** Belo Horizonte, 2002. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa61.pdf>.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Educação flexível: cenário e perspectivas.** Série documentos técnicos. Rio de Janeiro, agosto de 2008.

SILVA, Augusto Soares da . **Palavras, significados e conceitos: o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade.** Caderno de letras da UFF. Rio de Janeiro, 2010. In <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo1.pdf>, acesso em 01 de novembro de 2011

SILVA, Eliane Novato (Coord.). **Proposta de implantação do curso de licenciatura em ciências biológicas, modalidade a distância.** Belo Horizonte: UFMG, 2005. Cópia cedida pelo CAED.

SOUZA, Claudenice de Freitas. **A prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem: saberes necessários ao professor-tutor na educação à distância.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, João Francisco. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural.** Recife: Bagaço/Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP) 2001.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, **Introdução à sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, **Quem ainda quer ser professor?** Artigo de João Valdir Alves de Souza publicado no Boletim UFMG de 08 de Novembro de 2011.

_____, **Gramsci, a disciplina e a organização da cultura**. Publicado em Educação em Revista. Revista da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. Vol. XI, n^o 29. pp 31-44.

SPOHR, Albino. **A diferença entre ensino e educação**. Publicado em: 17/10/2006. In http://www.sersel.com.br/imprensa_releases_17.asp (acessado em novembro de 2011)

TAIT, A. **Planning Student Support for Open and Distance Learning**. Open Learning, Volume 15, Number 3, 1 November 2000 , pp. 287-299(13).

_____. **Student support in open and distance learning**. In: LOCKWOOD, F. (Ed.). Open and distance learning today. London: Routledge, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAYLOR, J. C. (1995) – **Distance education technologies: The fourth generation**, The University of Southern Queensland, Australia in <http://cleo.murdoch.edu.au/gen/ajet/ajet11/su95p1.html>.

TAYLOR, J. C. Fifth generation distance education. Higher education series. Report n. 40, June 2001. ISBN 1034-9960; ISSN – 1034-9960. UAB. Universidade Aberta do Brasil. In: DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância: uma História, uma Legislação, uma Realidade.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia - n. 3, p.1-1, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da concepção docente: primeiras aproximações teóricas.** Educ. Soc., Campinas vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de julho de 2012.

TEIXEIRA, Maria Helena Gonçalves. **Educação Superior aberta à distância – análise das proposições para implantação de uma política educacional alternativa.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRINDADE, A. R. **Distance Education for Europe.** Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. **Educação a distância; histórico e perspectivas.** Rio de Janeiro, 2005 Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>.

UNESCO. **Cátedras UNESCO no Brasil.** UNI TWIN. Brasília, junho de 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001603/160369por.pdf>.

VIANNEY, João. **O cenário brasileiro da educação a distância.** In: CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI. MODELOS DE SUCESSO. 2, 2008, Rio de Janeiro: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo – SESC-SENAC, 2009, 328p.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi, 3 E. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia: lições de uma crítica à “Nova sociologia da educação**. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

ZARATE, Daniele Cláudia Matta Fagundes. **Formação de professores em serviço e a distância: um século de caso do Pró-licenciatura – MEC-UFMG**. 156 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009.

Anexos**Anexo I Parecer do COEP/UFMG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE 0307.0.203.000-11

Interessado(a): Prof. João Valdir Alves de Souza
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Faculdade de Educação - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de agosto de 2011, o projeto de pesquisa intitulado "**Formação docente no campus virtual: a inserção da UFMG na modalidade de Educação à Distância**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

PARECERDO PROCESSO 307/2011
Recebido pelo COEP: 10/06/2011
Recebido pelo relator: 29/06/2011

PROJETO: FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPUS VIRTUAL: A INSERÇÃO DA UFMG NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

PESQUISADORES:

- João Valdir Alves de Souza
- Marinho Nepomuceno

DOCUMENTOS APRESENTADOS:

- Encaminhamento ao COEP-UFMG
- Parecer consubstanciado do programa de Pós-graduação em Educação com aprovação da Câmara do Departamento de Ciências aplicadas à Educação - UFMG
- Protocolo de pesquisa
- Projeto de pesquisa
- TCLE
- Anuência da UFMG
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Currículos Lattes

Início da pesquisa: 06/2011
Término da pesquisa: 08/2012

DESCRIÇÃO DO PROJETO:

Sumário do projeto:

Objetivo geral: analisar a inserção da UFMG na oferta da modalidade Educação à Distância.

Metodologia: estudo a ser realizado por meio de análise documental e de entrevistas semi-estruturadas. A análise documental será realizada junto ao CAED/UFMG, nos colegiados de cursos de licenciatura (química, matemática e ciências biológicas) e de pedagogia, diretorias (ICEX e ICB) e Pró-reitoria de graduação. As fontes da pesquisa documental serão regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios e pareceres. As entrevistas serão realizadas com o coordenador geral dos cursos de EAD da UFMG, com os coordenadores de colegiado que ofertam licenciatura na modalidade à distância. As entrevistas serão realizadas na UFMG ou em local solicitado pelo sujeito de pesquisa. Os pesquisadores referem que serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, mas não há apresentação de roteiro, pois será realizado baseado na análise documental.

TCLE: é apresentado modelo único em forma de convite. A descrição dos procedimentos contempla a gravação de entrevistas. Há descrição de riscos, benefícios e de informações quanto à destinação dos dados. Há explicitação de direitos dos sujeitos de pesquisa (recusa e de desistência) e da garantia de confidencialidade.

Parecer final: diante do exposto, smj. sugiro que o projeto seja **Aprovado**

Belo Horizonte, 12 de agosto de 2011.

Anexo II TCLE



FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UFMG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – DECAE
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus da Pampulha

ANEXO C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
LINHA: EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS.

Título: “Formação docente no campus virtual: a inserção da UFMG na modalidade Educação a Distância”

Pesquisador responsável: Prof Dr João Valdir Alves de Souza
e-mail: jvaldir@ufmg.br/ fones: (31) 3495 7087 fax: (31) 3409 5326

Pesquisador Co-responsável: Marinho Nepomuceno
e-mail: mnepo@fafich.ufmg.br/ fones: (31) 3471 9308 (31) 91996031

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:

- A. Você está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa que pretende investigar a inserção da UFMG na modalidade Educação a Distância. Os resultados deste estudo poderão contribuir para um maior esclarecimento, compreensão, divulgação e aprimoramento da EaD, suas conseqüências ou implicações, uma vez que essa modalidade de ensino vem crescendo em todo o território nacional.
- B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.
- C. Se você concordar em participar deste estudo, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio. Estas serão conduzidas pelo pesquisador Marinho Nepomuceno e acontecerão no local que melhor lhe convier. O tempo estimado de duração das entrevistas é de 50 minutos. Caso seja necessário, outras entrevistas podem ser agendadas.

2. Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:

- A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- B. Sua participação será espontânea e as informações serão tratadas confidencialmente. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou

apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

- C. A sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica.
- D. Este estudo envolverá gravação de áudio. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros.
- E. Ao final, você receberá a transcrição de sua entrevista e poderá fazer alterações que julgar pertinentes.
- F. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a saúde mental ou física além daqueles que os sujeitos encontram normalmente em seu dia-a-dia.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que você participe da pesquisa:

Participante:

O pesquisador Marinho Nepomuceno, aluno do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. João Valdir Alves de Souza (FaE- UFMG) solicitaram a minha participação neste estudo intitulado "Formação docente no campus virtual: a inserção da UFMG na modalidade Educação a Distância".

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2011.

Nome legível: _____

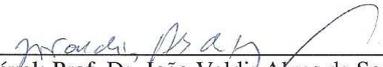
Assinatura: _____

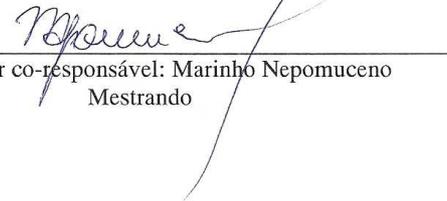
E-mail / telefone para contato: _____

Pesquisadores:

Nós asseguramos que os procedimentos da pesquisa seguirão o acordo feito entre as partes e que atenderemos a quaisquer solicitações dos participantes no que diz respeito ao processo.

Belo Horizonte, 25 de maio de 2011.


 Pesquisador responsável: Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza
 UFMG/ FaE


 Pesquisador co-responsável: Marinho Nepomuceno
 Mestrando

Anexo III Roteiro de entrevista**PERGUNTAS**

- O que você acha do Ensino a Distância?
- Como tomou conhecimento de que a UFMG havia entrado na modalidade Ensino a Distância?
- Você acompanhou ou participou dos trâmites para a implementação de EAD na UFMG?
- Você participou das discussões sobre a entrada da UFMG em EAD?
- Quais foram, em sua opinião, as dificuldades para a implementação do projeto de EAD na graduação da UFMG?
- Como você vê o Ensino a Distância na UFMG?
- Como você percebe a postura dos professores, tutores e servidores técnico-administrativos da UFMG em relação a oferta de cursos de graduação a distância?
- O que o levou a trabalhar com/no Ensino a Distância?
- Em sua opinião quais são as dificuldades para responder as dúvidas dos alunos?
- O que você acha do papel do professor/tutor(a) no processo ensino-aprendizagem a distância?
- Como é a sua relação com os coordenadores, professores e tutores do curso?

Anexo IV Carta do Departamento de Física para direção do ICEx

Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Departamento de Física
Caixa Postal 702
30.161-970 Belo Horizonte - MG - Brasil

Telefone (031) 3409-5633

Fax (031) 3409-5600

e-mail adfisica@fisica.ufmg.br

OF.DF/025/2008

Belo Horizonte, 18 de novembro de 2008

Ilmo. Sr.
Prof. Bismarck Vaz da Costa
Diretor do ICEx

Prezado Diretor,

Encaminho anexo, o projeto do curso à distância de Licenciatura em Física aprovado pelo Colegiado do Curso de Graduação em Física e pela Câmara do Departamento de Física em suas reuniões no dia 18/11/2008.

Conforme decisão da Câmara Departamental, considerando suas atuais atividades de ensino, pesquisa e extensão, não é possível que o Departamento de Física assuma os encargos didáticos associados ao curso em questão com seu corpo docente atual. Assim, o compromisso do Departamento de Física em atender as disciplinas associadas ao curso fica condicionado à obtenção de vagas docentes correspondentes ou a bolsas de trabalho como oferecido pelo programa.

A Câmara do Departamento de Física solicita que essa carta de encaminhamento seja anexada ao projeto de forma que o condicionante, em sua decisão, seja a ele agregado.

Atenciosamente,

Handwritten signature


Prof. Agostinho Aurélio Garcia Campos
Chefe do Departamento de Física

Anexo V Ofício Colegiado de Graduação em Química 118/2006

UFMG
COLEGIADO DE QUÍMICA
Instituto de Ciências Exatas
Fonc: (031) 3499.5799/5806 – Fax: (031) 499-5800
e-mail: colgradqui@icex.ufmg.br

OFÍCIO COLGRAD.QUI.118/2006

Belo Horizonte, 14 de Novembro de 2006

Prezada Professora,

Em resposta a sua solicitação, informamos que o Colegiado do Curso de Graduação em Química, em **reunião no dia 23 de março de 2006**, aprovou a Proposta de Implantação do Curso de Licenciatura em Química - Modalidade a Distância.

Esclarecemos também que foi o Departamento de Química o primeiro a manifestar, em agosto de 2003, a disposição de oferecer o curso a distância. Nessa época, como a Faculdade de Educação era a única credenciada para ministrar ensino a distância foi enviada uma solicitação de financiamento para o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, referente ao Edital CTInfra 01/2003, contemplando três pólos e cuja coordenação estaria vinculada ao CECIMIG. O financiamento na época não foi aprovado, mas o MEC liberou uma verba para permitir que a UFMG desenvolvesse atividades visando no futuro implantar o ensino a distância.

Em 21/09/2004, a Pró-Reitoria de Graduação nomeou uma comissão composta por uma professora da **Faculdade de Educação, Profa. Maria Emília Caixeta de C. Lima**, e três professores do **Departamento de Química, Simone de Fátima Barbosa Tófani, José Danilo Ayala e Amélia Maria Gomes do Val** (presidente da comissão), para elaborar uma proposta de criação do Curso de Química - Licenciatura Plena, na modalidade à distância.

A proposta foi enviada aos Departamentos, e após várias discussões, principalmente no âmbito do Departamento de Química e do Colegiado, essa foi aprovada, com algumas alterações, por este último. A proposta aprovada foi então encaminhada para o Departamento de Química que seria o responsável pela maior parte das atividades acadêmicas previstas para o curso. Após anuência da Câmara Departamental, ela foi então encaminhada para apreciação da Congregação do ICEX, cuja data de aprovação V. Sa. informou que já consta do processo.

Quanto às características da proposta curricular, esclarecemos que os conteúdos específicos das áreas de Química e correlatas a serem trabalhados são equivalentes ao do curso presencial, mesmo considerando as especificidades do ensino à distância.

As maiores diferenças se devem às disciplinas relacionadas à dimensão pedagógica e a prática como componente curricular. Nessas, em geral, os focos são a escola e o ensino de Química, e a partir desses pretende-se articular os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Anexo VI Ofício do Colegiado de Ciências Biológicas 10/2006**UFMG**

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
COLEGIADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
End. Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 - Belo Horizonte - MG
Fone: (031) 3499 2541 - Fax: (031) 3499 2540
E-mail: colgradc-bio@icb.ufmg.br

OF.COL.CB. 10/2006

Ref.: Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - modalidade à distância.

Belo Horizonte, 15 de março de 2006

Prof. Carlos Alberto Pereira Tavares
Diretor do ICB

Prezado Diretor,

Em 2004, a Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais procurou o Colegiado do curso de Ciências Biológicas e manifestou interesse na criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade a distância. Na ocasião, o Colegiado transmitiu tal interesse para a Congregação do ICB, que orientou o Colegiado a seguir com o estudo de um Projeto Pedagógico para tal finalidade.

Em 14/11/2003, foi constituída, através da Portaria 05/2003 a Comissão para elaboração do Projeto Pedagógico para a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade à distância. Tal Comissão foi constituída inicialmente pelos Professores Eliane Novato Silva do Departamento de Bioquímica e Imunologia – coordenadora dos trabalhos, Miguel José Lopes do Departamento de Fisiologia e Biofísica, Valéria Ruiz de Souza do Departamento de Morfologia e Marcel Giovanni Costa e França do Departamento de Botânica. Continuou o trabalho posteriormente, por designação de portaria da PROGRAD, com a inclusão dos professores do ICB, Álvaro Cantini Nunes, do Departamento de Biologia Geral, Élide Mara Leite Rabelo, do Departamento de Parasitologia e da Faculdade de Educação, Sílvia de Sousa Nascimento e Júlio Emilio

Diniz Pereira. A Comissão teve como missão apresentar proposta consolidada de criação do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, na modalidade à distância para os pólos dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha.

O Projeto elaborado pelo ICB, juntamente com o Projeto de Implantação do Curso de Licenciatura em Química - modalidade à distância, serviu de base para o credenciamento da UFMG para a oferta de cursos de graduação à distância (Portaria MEC SEED 2691 de 29/7/2005, publicada no Diário Oficial da União em 2/8/2005).

Em 9 agosto de 2005, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC publicou a Resolução/CD/FNDE/Nº 34, estabelecendo “os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação à distância”. O projeto preliminar, adaptado ao Edital e apresentado ao Colegiado, foi submetido ao FNDE para uma demanda específica, qual seja a de abrir em cada um dos cinco pólos propostos uma turma de alunos, selecionados por concurso vestibular entre professores residentes na região do pólo e em efetivo exercício na rede pública, lecionando Biologia ou Ciências. O projeto foi selecionado dentro dos critérios do citado edital e contemplado com recursos suficientes para a implantação dessa turma, incluindo-se a infraestrutura física, pagamento de tutores e produção de material didático.

Além disso, o documento elaborado pela comissão foi enviado para a relatora *ad hoc* do Colegiado, Profa. Maria Cristina Lima de Castro, que foi favorável à concepção do projeto apresentado como um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - modalidade à distância. O parecer da relatora foi aprovado na reunião de Colegiado que ocorreu em 14/12/2005.

Sendo assim, encaminhamos a V.Sa o referido projeto para obtenção da anuência dos departamentos, aprovação da Congregação e demais providências para sua implementação.

Atenciosamente,

Denise Carmona Cara Machado
Coordenadora do Colegiado de Ciências Biológicas

Anexo VII Parecer Circunstanciado – Curso Normal Superior**PARECER CIRCUNSTANCIADO**

PROJETO DE CURSO NORMAL SUPERIOR A DISTÂNCIA - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.

Histórico

Em 28 de março de 2007 recebi solicitação da Congregação da Faculdade de Educação para que emitisse parecer circunstanciado sobre o PROJETO DE CURSO NORMAL SUPERIOR A DISTÂNCIA. Este projeto foi apresentado à chamada pública para seleção de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade Educação à Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, tendo sido selecionado pela Comissão de Seleção constituída pelo MEC.

Mérito

O projeto de curso Normal Superior à distância proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores em exercício nas Redes Públicas de Ensino de Minas Gerais, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É um projeto bem fundamentado e apresenta com detalhes a estrutura do curso bem como seu desenvolvimento.

O curso foi proposto por uma equipe de professores com reconhecida experiência na formação de professores. Esta mesma equipe esteve envolvida na produção de materiais do Projeto Veredas tendo também executado a formação de professores à distância do Projeto no âmbito da Região Metropolitana de Belo Horizonte (2002/2003). Possui, portanto, experiência em cursos de formação de professores na modalidade à distância.

Será ministrado em parceria com prefeituras municipais conveniadas, responsáveis pelos Pólos de Apoio às Prefeituras Municipais (CAED). São nove os Centros de Apoio atendidos por este projeto. Para cada um dos polos poderão ser disponibilizadas 50 vagas, *ca* perfazendo um total de 450 vagas.

A estrutura do curso prevê uma Equipe de Coordenação do Curso (Faculdade de Educação); Pólos de Apoio (CAED) nos município e o Fórum de coordenadores de CAED.

O curso proposto, inspirado no Veredas, iniciativa bem-sucedida da Faculdade de Educação para a formação de professores à distância, está organizado em oito módulos,

com duração prevista de quatro anos, totalizando 3200 horas. Destas, 560 horas são de atividades presenciais e 2640 de atividades à distância. ↗

Entre as atividades presenciais se incluem avaliações, estágios em escolas públicas e atividades coletivas orientadas.

Cada grupo de 20 alunos terá um tutor local que será responsável pela orientação nas atividades presenciais e à distância.

Além disso, o curso contará com tutores à distância. Estes tutores são especialistas nas diferentes disciplinas que darão apoio, à distância, aos tutores locais.

Materiais instrucionais já testados no Projeto Veredas serão adaptados ao Normal Superior. Outros materiais tais como Guias de estudo, Vídeos, textos e cadernos de avaliação será produzidos por especialistas das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo do Normal Superior. "O projeto Veredas, experiência pioneira que serviu de inspiração para o presente projeto, teve um acompanhamento sistemático, tendo sido muito bem avaliado, tanto do ponto de vista operacional quanto em relação a qualidade da formação propiciada a um grande número de professores da rede pública de Minas Gerais.

Conclusão

Tendo em vista a relevância social do projeto, o mérito do projeto do ponto de vista técnico e operacional e, ainda, a reconhecida competência da equipe de professores envolvidos, sou favorável à aprovação do Curso Normal Superior à Distância apresentado pela Faculdade de Educação da UFMG.

No entanto, considerando a produção dos materiais instrucionais, sugiro a inclusão de um especialista na área de Ciências da Natureza para avaliar ou produzir materiais dessa área de conhecimento.

Belo Horizonte, 1 de abril de 2007

Carmen Maria De Caro Martins

Anexo VIII Proposta de Implantação do Curso de Bacharelado em Geografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Conselho Universitário

Comissão de Legislação

Parecer nº 15/2007

Processo: 23072.025945/07-72

Assunto: Proposta de Implantação do Curso de Bacharelado em Geografia
 Modalidade: Graduação à Distância.

Interessado: Instituto de Geociências

HISTÓRICO

Em 30/08/2007 recebemos na Comissão de Legislação o projeto de **Implantação do Curso de Bacharelado em Geografia - Modalidade Graduação à Distância**, encaminhado pelo Instituto de Geociências ao CEPE, em primeira instância, e deste para a Comissão de Legislação, após aprovação aos 24/08/2007. O referido projeto já havia sido aprovado pela Câmara de Graduação, em 09/08/2007.

MÉRITO

Uma das preocupações atuais da UFMG está relacionada com a inclusão social e a interiorização do ensino no Estado da Minas Gerais. Muitas vezes a saída de estudantes para as grandes cidades desestimula sua volta e fixação nas regiões carentes após sua formação superior e nesse sentido, o ensino à distância pode auxiliar na formação de profissionais em regiões distantes das grandes cidades, com a qualidade de um ensino superior de instituições experientes. Além disso, a formação de pessoas no nível superior é condição estratégica para o desenvolvimento, elevação da auto-estima das populações e promoção da coesão social.

As bases legais para a modalidade de educação à distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05, com normatização definida na Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004. Os projetos elaborados pelo ICB (Licenciatura em Ciências Biológicas) e pelo ICEX (Licenciatura em Química) serviram de base para o credenciamento da UFMG para a oferta de cursos de graduação à distância (Portaria MEC SEED 2691 de 29/7/2005, publicada no D.O.U. de 2/8/2005).

A proposta de criação do curso de Bacharelado em Geografia à distância, recomendada pela Câmara de Graduação e pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, foi considerada de caráter inovador e de apresentação clara e coerente com os objetivos do Edital nº 01/2005-SEED/MEC, que busca atender. O propósito do referido Edital é "fomentar o sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB".

Anexo IX Ata de 14/12/2006 do Conselho Universitário, pg 28

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO,
REALIZADA EM 14 DE DEZEMBRO DE 2006**

Aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e seis, às quatorze horas, reuniu-se na Sala das Sessões, no quarto andar do prédio da Reitoria, Cidade Universitária, mediante prévia convocação individual, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a Presidência do Magnífico Reitor, Professor Ronaldo Tadêu Pena, com a presença dos seguintes Conselheiros: Professores Heloisa Maria Murgel Starling (Vice-Reitora); Marieta Cardoso Maciel (Diretora em exercício) e Beatriz Alencar D'Araújo Couto (representante), pela Escola de Arquitetura; Luiz Antônio Cruz Souza (Vice-Diretor), pela Escola de Belas-Artes; Beatriz Valadares Cendón (Vice-Diretora) e Helena Maria Tarchi Crivellari (representante), pela Escola de Ciência da Informação; Maria Cristina Lima de Castro (Diretora) e Paulo Sérgio Lacerda Beirão (representante), pelo Instituto de Ciências Biológicas; José Alberto Magno de Carvalho (Diretor) e Clélio Campolina Diniz (representante), pela Faculdade de Ciências Econômicas; César de Souza Eschenazi (Vice-Diretor) e Marcos Antônio da Cunha Santos (representante), pelo Instituto de Ciências Exatas; Manuel Galdino da Paixão Júnior (Diretor em exercício) e Joaquim Carlos Salgado (representante); pela Faculdade de Direito; Orlando Gomes de Aguiar Júnior (Vice-Diretor) e Bernardo Jefferson de Oliveira (representante suplente), pela Faculdade de Educação; Ciomara Maria Pérez Nunes (representante), pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Marília Alves (Diretora) e Aidê Ferreira Ferraz (representante), pela Escola de Enfermagem; Fernando Amorim de Paula (Diretor) e Danilo Amaral (representante suplente), pela Escola de Engenharia; Jane Maciel Almeida Baptista (Diretora), pela Faculdade de Farmácia; João Pinto Furtado (Diretor) e Paulo Henrique Ozório Coelho (representante suplente), pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Cristina Helena Ribeiro Rocha Augustin (Diretora) e Ilka Soares Cintra (representante), pelo Instituto de Geociências; Jacyntho José Lins Brandão (Diretor) e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (representante), pela Faculdade de Letras; Francisco José Penna (Diretor) e Antônio Carlos Martins Guedes (representante), pela Faculdade de Medicina; Lucas José Bretas dos Santos (Diretor) e Helena Púglia Freire (representante), pela Escola de Música; Ricardo Santiago Gomez (Diretor) e Luiz Thadeu de Abreu Poletto (representante), pela Faculdade de Odontologia; Francisco Carlos Faria Lobato (Diretor) e Antônio Maria Claret Torres (representante), pela Escola de Veterinária; Tânia Mara Assis Lima (Diretora), pelo Hospital das Clínicas; Leonor Gonçalves, Rosângela Gomes Soares da Costa, Ronan Araújo Gontijo, Etel Cássia Pereira Rossi e Cristina Del Papa, representantes

- a avaliação institucional quanto à oferta de ambos os Cursos deve considerar a avaliação da Congregação das respectivas Unidades acadêmicas.

A Vice-Reitora, Professora Heloisa Maria Murgel Starling, destacou o trabalho realizado pela Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância-CAED, Professora Maria do Carmo Vila. Comentou que está sendo construído um projeto de oferta do Curso de Bacharelado a Distância em Geografia, além de outros de Pós-Graduação *latu sensu* (especialização). Salientou a seguir a importância do papel, da responsabilidade e da consciência da UFMG, ao participar do esforço em prol da formação de recursos humanos para atuar no Ensino Fundamental e Médio.

Não havendo outras manifestações, o Sr. Presidente agradeceu a colaboração da Professora Maria do Carmo Vila, que se retirou do Plenário.

Em seguida, submeteu a votação o Parecer nº 25/2006 da Comissão de Legislação, favorável à proposta de implantação do Curso de Licenciatura em Química, modalidade Graduação a distância. O Plenário aprovou o Parecer, apurando-se três abstenções.

A seguir, o Sr. Presidente colocou em votação o Parecer nº 26/2006 da Comissão de Legislação, que concluiu favoravelmente à proposta de implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade Graduação a distância, que foi igualmente aprovado, apurando-se três abstenções.

A Universitária Ana Amélia Penido de Oliveira apresentou por escrito a seguinte declaração de voto: *“Declaro me abster com relação à aprovação dos cursos a distância de licenciatura em Química e em Biologia, pois considero que a discussão feita no Conselho Universitário foi insuficiente, principalmente pela entrega tardia do parecer referente ao assunto, que me impossibilitou de lê-lo, e pelo momento em que foi feita a apresentação do projeto, ao final da discussão, ao invés de antes, para subsidiá-la.”*

6. RECURSO CONTRA DECISÃO DA CONGREGAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, RELATIVO A USO DE ESPAÇO DA UNIDADE, DE INTERESSE DOS PROFESSORES LUIZ ARMANDO DE MARCO E MARCO ANTÔNIO MÁXIMO PRADO

Dando prosseguimento à sessão, o Sr. Presidente introduziu o assunto e informou que foi novamente distribuído aos Conselheiros o Parecer nº 05/2006 da Comissão de Recursos, bem como o Parecer do Professor Joaquim Carlos Salgado, que pediu vista do processo, na sessão do Colegiado realizada em 27 de novembro de 2006.

Anexo X Ata de 12/09/2005 do Colegiado de Graduação em Química

45



Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Colegiado do Curso de Graduação em Química

**ATA DE REUNIÃO DO COLEGIADO DE GRADUAÇÃO EM
QUÍMICA EM 12 DE SETEMBRO DE 2005**

Aos **12 (doze) dias do mês de Setembro de 2005**, às 15:00 horas, reuniu-se o Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Graduação em Química, na **sala 3123** da Congregação do ICEX, com as presenças dos professores: Amélia Maria Gomes do Val (Coordenadora), José Danilo Ayala (Subcoordenador), Ana Lúcia Americano Barcelos de Souza, Clotilde Otilia Barbosa de Miranda-Pinto, Lúcia Pinheiro Santos Pimenta, Simone de Fátima Barbosa Tófani, Mário Sérgio de Carvalho Mazzoni, Paulo César Carrião e Maria Emília Caixeta de Castro e Lima. Justificaram ausências os professores: Adolf Heinrich Horn e Rodolfo Sérgio Ferreira de Resende. Havendo quorum foi aberta a sessão que tratou dos seguintes assuntos: **01. APROVAÇÃO DAS MINUTAS DAS ATAS DAS REUNIÕES DE: 18/04/2005 e 25/04/2005**-Aprovadas com seis votos a favor e uma abstenção; **06/06/2005**-Aprovada com cinco votos a favor e duas abstenções. O professor Mário Sérgio Mazzoni chegou após a votação das atas. **02. ANÁLISE DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA - MODALIDADE A DISTÂNCIA:** A Coordenadora explicou aos presentes que o referido projeto foi aprovado pela Câmara do Departamento de Química em reunião realizada no dia..... e que a parte pedagógica deverá ser analisada e aprovada pelo Colegiado. Em seguida, abriu a discussão: várias alterações foram propostas. Devido ao adiantado da hora, foi encerrada a sessão, e uma nova reunião deverá ser convocada para a continuação da discussão. Eu, Júlia Farhan Hamdan de Abreu Santos, Secretária do Colegiado de Química, lavrei a presente ata. Faz parte desta ata a lista de presença da reunião. **Belo Horizonte, 12 de Setembro de 2005.**

Reclui p/ D.D. a data da reunião que foi aprovada a modalidade a distância.

Anexo XI Ata de 06/03/2006 do Colegiado de Graduação em Química

Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Colegiado do Curso de Graduação em Química

ATA DE REUNIÃO DO COLEGIADO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA EM 06 DE MARÇO DE 2006

Aos **06 (seis) dias do mês de Março de 2006**, às 14:30 horas, reuniu-se o Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Graduação em Química, na sala 3123 da Congregação do ICEX, com as presenças dos professores: **Amélia Maria Gomes do Val** (Coordenadora), **Ana Lúcia Americano Barcelos de Souza**, **Clotilde Otilia Barbosa de Miranda-Pinto**, **Lúcia Pinheiro Santos Pimenta**, **Simone de Fátima Barbosa Tófani**, **Mário Sérgio de Carvalho Mazzoni** e **Adolf Heinrich Horn**. Justificaram ausência os professores: José Danilo Ayala e Maria Emilia Caixeta de Castro Lima. Ausente o prof. Rodolfo Sérgio Ferreira de Resende. Havendo quorum foi aberta a sessão que tratou dos seguintes assuntos: **01. Carta dos alunos de Química Quântica do 2º semestre de 2005**- A profa. Amélia passou aos presentes uma cópia da carta enviada pelos alunos da disciplina Química Quântica ao Colegiado de Química, em 13/02/2006. Nesta carta, os alunos questionaram o desempenho do professor na referida disciplina, as revisões das provas e solicitaram a criação de uma nova turma para o primeiro semestre de 2006. Após discussão todos foram a favor de convidar o prof. da disciplina para uma reunião no dia 09/03/2006. Colocado em votação a abertura de uma nova turma da disciplina Química Quântica obteve-se o seguinte resultado: 06 (seis) votos a favor e um voto contrário. **02. Ajuste no Projeto de Reforma Curricular do Curso de Química** - A Coordenadora informou que há vários ajustes a serem feitos no Projeto Pedagógico. Após discussão os referidos ajustes foram realizados e as correções seguem anexados a esta ata. A Coordenadora informou também que o primeiro período do currículo novo do curso de Química foi aprovado pela PROGRAD. **03. Continuação da discussão sobre a proposta de implantação do curso de Licenciatura em Química, Modalidade a Distância** - Foi dado um prazo para que os membros deste Colegiado lessem o projeto pedagógico e enviassem sugestões sobre o assunto. Após este prazo, uma nova reunião será marcada para discussão final do projeto. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião da qual eu, Júlia Farhan Hamdan de Abreu Santos, Secretária do Colegiado de Química, lavrei a presente ata. Faz parte desta ata a lista de presença da reunião. **Belo Horizonte, 06 de Março de 2006.**

Anexo XII Ofício do Colegiado de Química em 14/11/2006

UFMG
COLEGIADO DE QUÍMICA
Instituto de Ciências Exatas
Fonc: (031) 3499.5799/5806 – Fax: (031) 499-5800
e-mail: colgradqui@icex.ufmg.br

OFÍCIO COLGRAD.QUI.118/2006

Belo Horizonte, 14 de Novembro de 2006

Prezada Professora,

Em resposta a sua solicitação, informamos que o Colegiado do Curso de Graduação em Química, em **reunião no dia 23 de março de 2006**, aprovou a Proposta de Implantação do Curso de Licenciatura em Química - Modalidade a Distância.

Esclarecemos também que foi o Departamento de Química o primeiro a manifestar, em agosto de 2003, a disposição de oferecer o curso a distância. Nessa época, como a Faculdade de Educação era a única credenciada para ministrar ensino a distância foi enviada uma solicitação de financiamento para o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, referente ao Edital CTInfra 01/2003, contemplando três pólos e cuja coordenação estaria vinculada ao CECIMIG. O financiamento na época não foi aprovado, mas o MEC liberou uma verba para permitir que a UFMG desenvolvesse atividades visando no futuro implantar o ensino a distância.

Em 21/09/2004, a Pró-Reitoria de Graduação nomeou uma comissão composta por uma professora da **Faculdade de Educação, Profa. Maria Emília Caixeta de C. Lima**, e três professores do **Departamento de Química, Simone de Fátima Barbosa Tófani, José Danilo Ayala e Amélia Maria Gomes do Val** (presidente da comissão), para elaborar uma proposta de criação do Curso de Química - Licenciatura Plena, na modalidade à distância.

A proposta foi enviada aos Departamentos, e após várias discussões, principalmente no âmbito do Departamento de Química e do Colegiado, essa foi aprovada, com algumas alterações, por este último. A proposta aprovada foi então encaminhada para o Departamento de Química que seria o responsável pela maior parte das atividades acadêmicas previstas para o curso. Após anuência da Câmara Departamental, ela foi então encaminhada para apreciação da Congregação do ICEX, cuja data de aprovação V. Sa. informou que já consta do processo.

Quanto às características da proposta curricular, esclarecemos que os conteúdos específicos das áreas de Química e correlatas a serem trabalhados são equivalentes ao do curso presencial, mesmo considerando as especificidades do ensino à distância.

As maiores diferenças se devem às disciplinas relacionadas à dimensão pedagógica e a prática como componente curricular. Nessas, em geral, os focos são a escola e o ensino de Química, e a partir desses pretende-se articular os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Outras diferenças se devem aos conhecimentos complementares que foram propostos. Disciplinas importantes para o desempenho do aluno do ensino a distância foram programadas, tais como, Metodologia de Estudos Autônomos I e II. Além disso, procurou-se contemplar aspectos regionais e temas ministrados nas disciplinas de Ciências do ensino fundamental.

Esperando ter esclarecido as suas principais dúvidas, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Profa. Amélia Maria Gomes do Val
Coordenadora do Colegiado do Curso
de Graduação em Química

Ilma. Sra.
Profa. DENISE CARMONA CARA MACHADO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/UFMG

Anexo XIII Ata de 14/12/2006 do Conselho Universitário, pg.22

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

legal, estatutária e regimental, somos, SMJ, pela aprovação da proposta pelo plenário do Conselho Universitário.

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2006.

Professor João Pinto Furtado - Relator
Professora Maria Cristina Lima de Castro
Professor Ricardo Santiago Gomez
Professor Francisco José Penna
Servidora Leonor Gonçalves

O presente parecer foi aprovado pela Comissão de Legislação, em reunião realizada em 14/12/2006.

O Professor João Pinto Furtado destacou que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ao analisar as presentes propostas, discutiu a pertinência de fazer constar no diploma dos formandos que se trata de modalidade de ensino a distância, tendo decidido pela não-explicitação dessa informação, por considerar que há equivalência de qualidade entre o curso presencial e o ofertado a distância, independentemente da metodologia de ensino utilizada. Salientou que a aprovação dos projetos de criação de cursos não implica qualquer gasto para a UFMG, já que a implantação e o desenvolvimento dos cursos serão financiados pelo Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação, com o apoio do Estado de Minas Gerais, que se responsabilizará pela reforma ou construção de prédios para o funcionamento dos pólos de educação a distância, cujos espaços físicos serão cedidos pelas Prefeituras Municipais.

O Sr. Presidente inicialmente comentou que a Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância-CAED, Professora Maria do Carmo Vila, está à disposição dos Conselheiros para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários. Em seguida, colocou o assunto em discussão, tendo sido prestadas as seguintes informações:

- a proposta de oferta de ambos os cursos destina-se à habilitação de professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) que já atuam no Ensino Médio, sem a formação em nível superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- as atividades do pessoal envolvido na oferta de ambos os cursos não serão contabilizadas como encargos didáticos ou administrativos;
- os cinco pólos de educação a distância contarão com um Centro de Apoio à Educação a Distância-CAED, com dois laboratórios de Química, um de computação, uma sala de videoconferência, biblioteca e secretaria;
- o quantitativo de vagas previsto atenderá a cinquenta alunos por cidade, no total de duzentos e cinquenta;



- os alunos terão encontros presenciais no pólo de sua região e serão acompanhados por tutores locais;
- os tutores coordenadores e os locais são preparados para exercer suas atividades junto aos alunos;
- o tutor terá, entre outras, as atribuições de: acompanhar o cursista no processo de aprendizagem, orientá-lo quanto ao conteúdo do material, estruturação e metodologia do curso, ajudá-lo no manejo dos recursos técnicos e no acesso às ferramentas de informática, além de auxiliá-lo a superar suas dificuldades;
- a produção do material didático ficará sob a responsabilidade do ICB e do ICEX, e, sua publicação, a cargo da Editora UFMG;
- a avaliação de desempenho do aluno não se restringirá ao mecanismo de provas, podendo ocorrer mediante auto-avaliação, elaboração de trabalhos escritos (individuais ou em grupo), relatórios de projetos e participação em trabalhos de campo e em seminários;
- os alunos serão incentivados e cobrados no sentido de buscarem o aprofundamento teórico dos textos básicos, através de artigos, vídeos, hipertextos, etc., igualmente disponíveis na *Internet* e selecionados especialmente para os cursos;
- o material didático deve ser considerado como ferramenta para que o aluno busque ampliar e aprofundar o conteúdo das disciplinas, servindo-lhe de suporte, especialmente em caso de eventual dificuldade de acesso a um computador ou falha na conexão da *Internet* nos pólos;

Foram abordados na discussão, entre outros, os seguintes aspectos:

- a metodologia de ensino a distância ainda sofre resistência por parte de algumas pessoas, apesar dos muitos seminários realizados na Universidade, demonstrando a capacidade dos alunos de superarem suas dificuldades, sob o acompanhamento de tutores locais;
- o conceito de educação a distância, com o advento da *Internet*, precisa ser revisto pela sociedade, devendo ser entendido como uma das possíveis ferramentas utilizadas pelo professor na formação do alunado;
- a educação a distância tem novo paradigma, segundo o qual o aluno não é mais seu próprio professor, uma vez que as novas tecnologias permitem e estimulam a interatividade;
- a UFMG tem condições de ampliar suas já bem-sucedidas experiências com a metodologia de ensino a distância, aproveitando a competência de seus professores e servidores técnico-administrativos em educação;
- a Universidade deve democratizar o acesso à educação de qualidade, por meio da oferta de cursos a distância;

Anexo XIV Ata da 25ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática

Universidade Federal de Minas Gerais
 Instituto de Ciências Exatas
 Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

ATA DA 25ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

1 Aos vinte e dois dias do mês de abril de dois mil e oito, às quinze horas, na Sala 4221 – Sala de
 2 Reuniões do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas, sob a presidência da
 3 Prof^a. Susana Cândida Fornari, Coordenadora do Colegiado do Curso de Graduação em
 4 Matemática, teve início a vigésima quinta reunião deste Colegiado, com a presença dos
 5 Professores: Rémy de Paiva Sanchis (Subcoordenador), Bernardo Nunes Borges de Lima, Elaine
 6 Gouvêa Pimentel, Paulo Cupertino de Lima (Representantes do Departamento de Matemática),
 7 Marcelo Paleólogo Eleferiadis de França Santos (Representante do Departamento de Física),
 8 Frederico Ferreira Campos (Representante do Departamento de Ciências da Computação),
 9 Samira Zaidan (Representante da Faculdade de Educação) e Ana Carolina Cosse de Andrade
 10 (Representante do Corpo Discente). Pauta da reunião: **1 - Apreciação e aprovação da Ata da**
 11 **reunião realizada em 13/03/2008; 2 - Pedido de trancamento total dos alunos Wilson de**
 12 **Carvalho Moreira Júnior (2008031700), Jadson Zerboni Ardisson (2008031009), Michelle**
 13 **de Silva Fonseca (2007031056) e Hans Muller Franco Rocha (2007401546); 3 – Pedido de**
 14 **reinclusão administrativa do aluno João Augusto P. Santos (2005031385); 4 – Créditos a**
 15 **serem atribuídos às Atividades Complementares, novo componente de 14 créditos do**
 16 **currículo da Licenciatura (Proposta 1 e Proposta 2); 5 – Projeto PET (anexo manual e**
 17 **planejamento para 2008); 6- Discussão sobre a participação desse Colegiado no Curso de**
 18 **Licenciatura em Matemática modalidade a distância; 7 - Outros assuntos.** Constituído o
 19 quorum regulamentar, a Sra. Presidente deu início à reunião. **1 - Apreciação e aprovação da Ata**
 20 **da reunião realizada em 13/03/2008** – A ata foi aprovada por unanimidade. **2 - Pedido de**
 21 **trancamento total dos alunos Wilson de Carvalho Moreira Júnior, Jadson Zerboni**
 22 **Ardisson, Michelle de Silva Fonseca e Hans Muller Franco Rocha** – Após discussão, o
 23 trancamento total de matrícula com justificativa de Wilson de Carvalho Moreira Júnior
 24 (2008031700) foi indeferido com 8 votos a favor e uma abstenção. O trancamento total de
 25 matrícula com justificativa de Jadson Zerboni Ardisson (2008031009) foi indeferido com 8 votos
 26 a favor e uma abstenção. O trancamento total de matrícula com justificativa de Michelle da Silva
 27 Fonseca (2007031056) foi indeferido por unanimidade. O trancamento total de matrícula com
 28 justificativa de Hans Muller Franco Rocha (2007401546) foi indeferido por unanimidade. Como
 29 nenhum dos alunos já havia trancado matrícula, todos os pedidos foram aceitos sem justificativa.
 30 O colegiado manifestou que razões de natureza profissional não justificam o trancamento total de
 31 matrícula, salvo casos previstos em lei. **3 - Pedido de reinclusão administrativa do aluno João**
 32 **Augusto P. Santos (2005031385).** O colegiado aprovou por unanimidade o parecer favorável ao
 33 indeferimento do pedido de reinclusão. Neste momento foi solicitada inversão de pauta para a
 34 discussão sobre a oferta do curso de Licenciatura em Matemática modalidade a distância. A
 35 discussão dos itens 4 e 5 foram adiadas para a próxima reunião. **6- Discussão sobre a**
 36 **participação desse Colegiado no Curso de Licenciatura em Matemática modalidade**
 37 **a distância;** a Coordenadora iniciou a discussão com a narrativa de uma reunião com o Pró-Reitor
 38 de Graduação, Prof. Mauro Braga, na qual estiveram presentes a própria Coordenadora, Prof.
 39 Rémy de Paiva Sanchis, Prof. Dan Avritzer, coordenador da Comissão designada pela Câmara
 40 Departamental para formular uma proposta de ensino a distância, e Prof. Paulo Antônio Fonseca
 41 Machado, Chefe do Departamento de Matemática. A seguir, a coordenadora leu uma carta
 42 enviada ao colegiado pelo Prof. Dan Avritzer. O Prof. Dan Avritzer foi convocado para expor ao
 43 colegiado o Projeto Pedagógico da nova modalidade e dirimir as dúvidas dos membros do
 44 colegiado sobre a proposta. Depois que o Prof. Dan Avritzer se retirou, iniciou-se uma discussão
 45 sobre a forma de gerência da nova modalidade, em particular, da forma como este colegiado deve
 46 se envolver com a implementação da nova modalidade e como estará vinculada após a

Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

**ATA DA 25ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA**

47 implementação. Neste momento a representante discente Ana Carolina Cosse de Andrade se
48 retirou. Após discussão, houve votação entre duas propostas: Proposta 1: «Não gerenciar a
49 implementação do projeto de ensino a distância, mas ter um vínculo com o projeto de forma a ser
50 discutida». Proposta 2: «Não gerenciar a implementação do ensino a distância, nem se envolver,
51 no momento, com o projeto apresentado». Cada proposta obteve 4 votos, tendo havido desempate
52 em favor da Proposta 2 dado pelo voto de qualidade da Coordenadora. A Sra. Coordenadora
53 solicitou que conste em ata sua declaração: «É lamentável que se tenha chegado a esse impasse».
54 Dado o tardar da hora, a Sra. Coordenadora encerrou a reunião, da qual eu, Rémy de Paiva
55 Sanchis, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelo Sra.
56 Coordenadora e pelos demais membros que o desejarem fazer. Belo Horizonte, 08 de maio de
57 2008.

Anexo XV Ata da 31ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática

Universidade Federal de Minas Gerais
 Instituto de Ciências Exatas
 Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

ATA DA 31ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

1 Aos três dias do mês de outubro de dois mil e oito, às quatorze horas e trinta minutos, na Sala
 2 4221 (Sala de Reuniões do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas), sob a
 3 presidência do Prof. Rémy de Sanchis Paiva, Coordenador em exercício do Colegiado do Curso
 4 de Graduação em Matemática, teve início a trigésima primeira reunião deste Colegiado, com a
 5 presença dos Professores: Bernardo Nunes Borges de Lima, Elaine Gouvêa Pimentel, Paulo
 6 Cupertino de Lima (Representantes do Departamento de Matemática), Frederico Ferreira
 7 Campos, filho (Representante do Departamento de Ciências da Computação), Aniura Milanés
 8 Barrientos (Representante do Departamento de Estatística), Maria Carolina de O. Aguiar
 9 (Representante do Departamento de Física e Suplente de Marcelo Paleólogo Elefteriadis de
 10 França Santos), Samira Zaidan (Representante da Faculdade de Educação); e Gabriela Oliveira e
 11 Helena Márcia Alves Terrinha (Representantes do Corpo Discente), para atender a seguinte
 12 **Pauta: 1 – Trancamento Total de matrícula; 2 – Ensino à Distância; 3 – Outros assuntos.**
 13 Constituído o quorum regulamentar, o Senhor Presidente deu início à reunião. **1 – Trancamento**
 14 **Total de matrícula:** O Senhor Presidente apresentou o requerimento de Trancamento Total de
 15 Matrícula com justificativa de Valdir Dorotheio, o qual foi deferido com unanimidade pelos
 16 representantes do colegiado. **2 – Ensino à Distância:** O Senhor Presidente levantou a questão do
 17 Ensino à Distância que, passado em todas as instâncias, foi aprovado pelo conselho universitário
 18 (sem anuência de nenhum departamento). A Prof^a. Samira disse não haver professores suficientes
 19 e que, mesmo aprovado pelo departamento, é o próprio professor quem irá decidir em aceitar o
 20 cargo ou não. Em seguida, o Senhor Presidente falou sobre possíveis problemas operacionais
 21 gerados pelo Ensino à Distância, já que o curso de Matemática terá 200 entradas a mais em 2009,
 22 causando problemas quanto à oferta de disciplinas. O Prof. Bernardo sugeriu a criação de um
 23 Subcolegiado, a exemplo do que foi feito pelo Departamento de Estatística e o Sr. Presidente
 24 sugeriu a criação de um Colegiado Especial de Ensino à Distância, composto por quatro
 25 professores incumbidos de tarefas estritamente burocráticas. O Sr. Presidente também falou sobre
 26 problemas políticos, pois ainda não está claro a função do Colegiado e a reitoria ‘tem passado por
 27 cima’ de decisões do Colegiado e também falou que outros cursos recebem algum tipo de
 28 financiamento e a Matemática ainda não. A Prof^a. Samira replicou que as decisões não são da
 29 reitoria, que não há favoritismo e que tudo é votado em instâncias. Também disse que o Ensino à
 30 Distância é um projeto sério e que se deve formar uma comissão e ampliar o colegiado (dois
 31 professores e um aluno) para se discutir o projeto curricular. Nesse momento a Prof^a. Elaine disse
 32 que ou o Colegiado assume toda ou nenhuma responsabilidade quanto ao Ensino à Distância. O
 33 Prof. Bernardo propôs a ampliação do Colegiado e a criação de uma Câmara específica para o
 34 Ensino à Distância e disse também que o ‘Órgão Superior forçou a aceitação do Ensino à
 35 Distância’. O Prof. Frederico sugeriu que os Professores Dan e Denise (que até o momento são os
 36 responsáveis pelo Ensino à Distância) fossem designados como Executivos Burocráticos da
 37 modalidade, mas que todas as decisões fossem tomadas pelo Colegiado. Já a Prof^a. Samira disse
 38 que o Colegiado deve tomar todas as decisões, mas nomeando duas pessoas para a Secretaria. O
 39 Prof. Frederico se posicionou contra a ampliação do Colegiado e o Senhor Presidente afirmou
 40 que o próprio Colegiado é que deve nomear a Comissão, designando claramente suas tarefas. O
 41 Prof. Bernardo afirmou que é a Câmara que indica os membros do Colegiado e que ainda há
 42 disputa para se ocupar o cargo; sugeriu ainda que não fosse tomada nenhuma decisão naquele
 43 momento devendo ser agendadas reuniões posteriores para se discutir o assunto. Às quinze horas
 44 a discente Gabriela e a Prof^a. Samira se retiraram da sala de reuniões. **3 - Outros assuntos:** O
 45 Senhor Presidente disse ter recebido um E-mail afirmando que o Colegiado de Matemática tem
 46 quatorze mil reais para serem gastos na Unidade. Ele questionou se há alguma urgência e o Prof.

Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

**ATA DA 31ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA**

47 Frederico sugeriu que a importância fosse gasta com livros. A Prof^ª. Samira disse haver
48 realmente a necessidade de se adquirir novos livros e o Senhor Presidente pediu que ela o
49 enviasse a lista dos livros necessitados. Dado o tardar da hora, o Senhor Presidente encerrou a
50 reunião, da qual eu, Luciano de Carvalho Tomaz, lavrei a presente ata, que depois de lida e
51 aprovada será assinada pelo Sr. Coordenador e pelos demais membros que o desejarem fazer.
52 Belo Horizonte, 03 de outubro de 2008.

Anexo XVI Ata da 37ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática

Universidade Federal de Minas Gerais
 Instituto de Ciências Exatas
 Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

ATA DA 37ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

1 Aos cinco dias do mês de Junho de dois mil e nove, às nove horas, na Sala da Congregação do
 2 Instituto de Ciências Exatas, sob a presidência do Prof. Rémy de Paiva Sanchis, Coordenador do
 3 Colegiado do Curso de Graduação em Matemática, teve início a trigésima sétima reunião deste
 4 Colegiado, com a presença dos Professores: Susana Candida Fornari (sub-coordenadora),
 5 Marcelo Terra Cunha (suplente do Prof. Bernardo Borges Nunes de Lima), Michel Spira
 6 (suplente da Professora Elaine Gouveia Pimentel) e Alberto Sarmiento (suplente do Prof. Paulo
 7 Cupertino de Lima) representantes do Departamento de Matemática, Aniura Milanés Barrientos
 8 (Representante do Departamento de Estatística), Maria Carolina de O. Aguiar (Representante do
 9 departamento de Física) Gabriela Oliveira e Rodrigo Botelho Ribeiro (Representantes Discentes),
 10 para atender a seguinte Pauta: **1. Apreciação e aprovação da ata referente à reunião anterior;**
 11 **2. Trancamento Total do aluno Nelson Magela Tuzani Santos, 2009036829;** **3. Tópicos para**
 12 **Matemática;** **4. Informe sobre o curso de Matemática à Distância. 1 – Apreciação e**
 13 **Aprovação da Ata Referente à Reunião do dia 15/05/2009:** Feita a análise da ata do dia
 14 15/05/2009 esta foi colocada em votação e obteve 2 abstenções e 7 aprovações portanto a ata foi
 15 aprovada. **2 – Trancamento Total do aluno Nelson Magela Tuzani Santos:** O Senhor
 16 Presidente leu a carta do aluno explicando os motivos da solicitação de trancamento total com
 17 justificativa, aberta a votação o pedido do aluno foi indeferido por unanimidade, como o aluno
 18 não possuía nenhum trancamento anterior, foi concedido trancamento total sem justificativa. **3.**
 19 **Tópicos para Matemática:** O Senhor Presidente sugeriu que não fosse ofertado Tópicos para
 20 Bacharelado em 2009/2, tendo em vista que os alunos desta modalidade em sua maioria já
 21 haviam completado a carga de optativas necessária para a integralização curricular. Sugeriu
 22 também a oferta de um segundo horário para Tópicos em Matemática, com 4 créditos, na parte da
 23 manhã. Aberta a votação os dois itens foram aprovados por unanimidade. **4. – Informe sobre o**
 24 **curso de Matemática à Distância –** O Prof^o. Dan Avritzer, supervisor do Curso de Graduação
 25 em Matemática à Distância, foi chamado para participar da reunião. Expôs inicialmente o
 26 funcionamento do curso, que é bimestral, falou sobre os pólos, sobre o desenvolvimento do curso
 27 e do número expressivo de reprovações. Ele apontou sua vontade de o Colegiado de Matemática
 28 participar do Curso, comentou sobre a criação do Colegiado Especial de Ensino à Distância. O
 29 Prof. Marcelo perguntou se haverá um novo Vestibular e se haverá continuidade na oferta. O
 30 Prof. Dan explicou que para 2010 não haverá e que o mais provável é que seja ofertado
 31 novamente em 2011. Após discussão sobre o envolvimento deste colegiado no projeto
 32 pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática à distância, os professores Michel e Marcelo
 33 ressaltaram que não há sentido em discutir este projeto pedagógico que já está em funcionamento.
 34 O Senhor Presidente explicou que com a criação do Colegiado Especial, vários problemas
 35 relativos ao funcionamento e institucionalização da modalidade à distância foram resolvidos e
 36 que o Professor Dan tem dado continuidade ao curso. O Senhor Presidente relata que a apreciação
 37 do Projeto do Curso é inviável uma vez que o mesmo já está em andamento, mas ressalta que
 38 para a próxima oferta o Colegiado deve ser procurado em tempo hábil para apreciação do projeto
 39 pedagógico. Ficou definido que ao fim do segundo semestre letivo será marcada uma reunião
 40 deste colegiado com a presença do Supervisor do Curso à distância para apresentação de todos os
 41 dados relativos ao primeiro ano do Curso e, se for o caso, de uma nova oferta, o Colegiado de
 42 Matemática deve ter um papel efetivo e institucional. Nada mais havendo a tratar, o Senhor
 43 Presidente encerrou a reunião, da qual eu, Beatriz Monteiro Barbosa Pumarega Dantas, secretária,
 44 lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente, por mim
 45 e pelos demais membros que o desejarem fazer. Belo Horizonte, 05 de Junho de 2009.

Anexo XVII Ata da 44ª reunião do Colegiado de Graduação em Matemática

Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

ATA DA 44ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

1 Aos trinta dias do mês de Abril de dois mil e dez, às nove horas e trinta minutos, na Sala da
2 Congregação do Instituto de Ciências Exatas, teve início a quadragésima quarta reunião deste
3 Colegiado. Devido às ausências do Coordenador do Colegiado do Curso de Matemática - Prof^o.
4 Rémy de Paiva Sanchis e da Sub-coordenadora - Prof^a. Susana Cândida Fornari, a mesma foi
5 presidida pela decana Prof^a. Maria Laura Magalhães Gomes, representante do Departamento de
6 Matemática. A reunião contou com a presença dos seguintes membros: Prof. Bernardo Nunes
7 Borges de Lima, Prof^a. Elaine Gouveia Pimentel, representantes titulares do Departamento de
8 Matemática, Prof^o. Antonio Augusto Gaspar Ruas, Prof^a Maria Cristina Costa Ferreira,
9 representantes suplentes do Departamento de Matemática, Prof^o Gregório Saraiva Atuncar,
10 representante titular do Departamento de Estatística, Prof^a Simone Silva Alexandre, representante
11 titular do Departamento de Física, Prof^a. Maria Carolina de Oliveira Aguiar, representante
12 suplente do Departamento de Física, Prof. Ângelo de Moura Guimarães, representante titular do
13 Departamento de Ciência da Computação, Prof^a. Vanessa Sena Tomaz, representante titular da
14 Faculdade de Educação, Gabriela Oliveira e Helena Terrinha, (Representantes Discentes), para
15 atender a seguinte Pauta: **1. Apreciação e aprovação da ata referente à reunião do dia 23 de**
16 **Abril de 2010; 2. Apresentação do Relatório 2009 do Ensino à Distância.** A Prof^a. Maria
17 Laura iniciou a reunião considerando se esta teria prosseguimento mesmo com as ausências do
18 Coordenador e da sub-coordenadora. Após breve discussão ficou decidido que a reunião seria
19 realizada, uma vez que esta seria apenas para apresentação do Relatório 2009 do Ensino à
20 Distância em Licenciatura Matemática e não haveria deliberações. O Prof^o Antonio Augusto
21 Gaspar Ruas pediu para se retirar da reunião uma vez que já tinha conhecimento do relatório que
22 seria apresentado. Assim sendo, o Prof^o. Dan Avritzer iniciou a apresentação do referido
23 Relatório expondo que a proposta de criação do curso foi aprovada pela assembleia do
24 Departamento de Matemática e pela Câmara Departamental, que decidiu avaliar a implementação
25 do curso antes de uma nova oferta. Expôs sobre os pólos e a abrangência do Curso no Estado.
26 Indicou a superioridade do Curso de Licenciatura à Distância da Universidade Federal de Minas
27 Gerais (UFMG), mostrando as diferenças entre esse curso e outros cursos à distância. O Curso
28 conta com avaliação presencial em 80% das disciplinas da Matemática e da Física. Livros
29 didáticos foram escritos especialmente para o Curso à Distância e distribuídos gratuitamente aos
30 alunos. O Curso conta com 07 (sete) tutores em Belo Horizonte e 02 (dois) tutores presenciais em
31 cada pólo. Tendo em vista a necessidade de aperfeiçoar a qualidade da formação dos tutores, foi
32 criada uma página especial para dúvidas dos tutores, a que os alunos não têm acesso. A Prof^a.
33 Elaine considerou que faltam dados no relatório para o Curso ser melhor avaliado. O Prof^o.
34 Bernardo questionou a evasão e perguntou sobre a reprovação. O Prof^o. Dan expôs que a evasão
35 geral é de 50% no primeiro ano, mas no pólo de Araçuaí é maior esta porcentagem, o que indica
36 também as dificuldades do pólo. O índice de reprovação também é alto; existem 03 grupos
37 diferenciados: No primeiro grupo estão alunos que foram reprovados em todas as disciplinas, no
38 segundo, alunos que foram aprovados em todas as disciplinas e um terceiro grupo, este o maior,
39 onde há aprovações e reprovações. O Prof^o. Gregório perguntou o motivo que levou o Colegiado
40 a não participar do ensino à distância. O Prof^o. Bernardo explicou que a forma como o projeto do
41 curso foi apresentado para o Colegiado foi complicada, este já estava pronto e aprovado pela
42 Congregação quando foi encaminhado para apreciação deste colegiado. Em reunião realizada no
43 dia 22 de Abril de 2008, após votação, o Colegiado decidiu não gerenciar a implementação do
44 ensino a distância, nem se envolver, no momento, com o projeto apresentado. A Prof^a. Maria
45 Cristina alegou que o tempo dispendido em discussões sobre o curso é extenuante, uma vez que o
46 mesmo já foi aprovado nos órgãos superiores, e que o melhor seria este Colegiado participar da

Universidade Federal de Minas Gerais
Instituto de Ciências Exatas
Colegiado do Curso de Graduação em Matemática

ATA DA 44ª REUNIÃO DO COLEGIADO DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

47 parte acadêmica do curso. Expôs também que a evasão alta em uma primeira turma é
48 compreensível devido à falta de conhecimento dos alunos sobre o curso, citando como exemplo o
49 início do Curso de Especialização onde ocorreu o mesmo problema. A Profª Maria Cristina
50 alegou ainda que todo processo de formação deve ter continuidade e acredita que o Curso à
51 Distância tem possibilidades de melhorar a formação dos professores e dos tutores, melhorando
52 assim sua qualidade. O Profº. Dan informou que procurou a Profª. Susana Cândida Fornari, que
53 era a Coordenadora do Colegiado na época, mas a mesma não aceitou participar do Projeto de
54 criação do Curso à Distância. Conversou então com o Profº. Rémy convidando-o a participar da
55 criação do projeto. Informou ainda que o projeto foi levado para apreciação e aprovado por
56 unanimidade em reunião da Congregação e quando levou o projeto para o Colegiado, este não
57 deliberou sobre o assunto. O Profº. Bernardo questionou o Profº. Dan sobre o que exatamente o
58 Curso à Distância deseja do Colegiado, qual a necessidade que o curso tem, uma vez que o Curso
59 à Distância existe sem a aprovação deste. O Profº. Gregório disse que apesar de a Congregação
60 ter aprovado o Curso, o Colegiado poderia decidir sobre sua atuação do ponto de vista
61 acadêmico. A Profª. Maria Cristina informou que o Conselho Universitário atribuiu a gestão
62 acadêmica do Curso à distância ao Colegiado, portanto o melhor a ser feito é uma mútua ajuda
63 entre os Cursos Presencial e à Distância. A Profª. Vanessa relatou que entende que mesmo que o
64 colegiado tenha razão, a política da UFMG atribui a administração do Curso ao Colegiado, ou
65 seja, o Colegiado não pode se negar a participar do Curso à Distância. Sugeriu ainda que o
66 Colegiado deva legitimar o Curso e analisar o Currículo, uma vez que, de acordo com a
67 Resolução do Conselho Universitário, o Colegiado é o responsável pelo Curso e seus alunos. A
68 discente Helena reforçou que deve haver cooperação do Coordenador do Curso à Distância no
69 Colegiado. O Profº. Angelo observou que o Curso presencial tem um percentual de 20% que
70 pode ser feito à distância. O Profº. Dan retomou a palavra, informando que deseja que o
71 Colegiado acate a decisão do Conselho Universitário, e que o Ensino à Distância funcione junto
72 com o Colegiado, onde as questões acadêmicas seriam decididas. Ele afirmou ainda que o
73 Colegiado não só pode como deve apreciar o Currículo do Curso para a próxima oferta e dessa
74 forma institucionalizar o Curso à Distância. Devido ao avançado da hora a Profª. Maria Laura
75 sugeriu o término da reunião, colocando então o primeiro item da pauta para apreciação. **1.**
76 **Apreciação e aprovação da ata referente à reunião do dia 23 de Abril de 2010:** Feita a
77 análise da ata do dia 23/04/2010 esta foi colocada em votação obtendo 2 abstenções e 7
78 aprovações, portanto a ata foi aprovada. Nada mais havendo a tratar, a Senhora Presidente
79 encerrou a reunião, da qual eu, Beatriz Monteiro Barbosa Pumarega Dantas, secretária, lavrei a
80 presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pela Senhora Presidente, por mim e
81 pelos demais membros que o desejarem fazer. Belo Horizonte, 30 de Abril de 2010.

Anexo XVIII Ata de 02/04/2007 da Congregação da FAE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DA REUNIÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG - REALIZADA EM 02 DE ABRIL DE 2007.

ATA Nº 02/2007 – Às quatorze horas do dia dois de abril do ano de dois mil e sete, na sala prof. Emanuel Brandão Fontes da Faculdade de Educação, reuniu-se a Congregação da Faculdade de Educação da UFMG sob a presidência da senhora diretora profa. Antônia Vitória Soares Aranha e contou com a presença dos seguintes membros: prof. Orlando Gomes de Aguiar Júnior, vice-diretor; prof. Fernando Selmar Rocha Fidalgo, chefe do Departamento de Administração Escolar; profa. Maria Isabel Antunes Rocha, chefe do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação; prof. Cláudio Marques M. Nogueira, coordenador do Colegiado de Pedagogia; prof. João Valdir Alves de Sousa, coordenador do Colegiado de Licenciatura; Prof. José Francisco Soares, representante dos Professores Titulares; profa. Maria Cristina Soares Gouvêa, representante suplente dos Professores Adjuntos; Marcella Rodrigues Furtado e Francisco Assis Fernandes, representantes do pessoal técnico-administrativo da Faculdade de Educação; profa. Francisca Izabel Pereira Maciel, diretora do CEALE; profa. Carmen Maria De Caro Martins, diretora do CECIMIG; Rosângela Machado Fagundes de Oliveira, representante titular do pessoal técnico-administrativo do Centro Pedagógico; prof. Luciano Mendes de Faria Filho, representante convidado do NAPq/FaE. Justificaram ausências as professoras: Maria Alice Gomes Nogueira, representante dos Professores Titulares; Ana Cristina Ribeiro Vaz Rezende, representante docente da Escola Fundamental e Daisy Moreira Cunha, representante convidada do CENEX/FaE. Verificada a existência de quorum, a profa. Antônia Vitória deu início aos trabalhos, agradecendo a presença de todos. Em seguida, passou-se à pauta.

1º Ponto da Pauta: Aprovação da ata do dia 05/03/07. Não foi apresentada a ata. **2º Ponto da Pauta: Informes:** a) **Nova Composição da Congregação da FaE e Unidade Especial da UFMG:** A profa. Antônia Vitória informou que foi pautado para a próxima reunião do Conselho Universitário assunto referente à composição da Unidade Especial da UFMG e a solicitação da Nova Composição da Congregação da Faculdade Educação. Após a informação ficou decidido que a Congregação deverá aguardar a discussão do assunto na próxima reunião do Conselho Universitário para nova deliberação sobre o assunto; b) **Festas na UFMG:** A profa. Antônia informou que a Comissão da UFMG encarregada de deliberar sobre a realização de Festas na UFMG, apresentou parecer favorável pela realização de festas na UFMG sendo aprovado por ampla maioria dos membros do Conselho Universitário. Haverá regulamentação que deverá ser apresentada para apreciação. c) **Programa de Apoio e Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Projeto de Decreto:** A profa. Antônia Vitória apresentou Projeto de Decreto do Governo Federal referente ao Programa de Apoio e Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Este programa tem como objetivo, criar condições para a ampliação do acesso à educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Programa tem como meta global a elevação da taxa de conclusão

[Handwritten signatures and initials]



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

elaboradas temáticas de discussão. **5º. Ponto da Pauta: Aprovações ad-referendum: a) Projeto: Espaço Cultural Palmares:** A profa. Antônia Vitória apresentou projeto, aprovado ad-referendum da Congregação, referente ao Espaço Cultural Palmares: Cultura e Ações Afirmativas na UFMG – coordenado pelas profas. Nilma Lino Gomes e Maria Cristina Soares Gouvêa. Após a apresentação o projeto foi referendado. **b) Projeto: Fase de Finalização do GERES: março de 2007 a dezembro de 2009:** A profa. Antônia Vitória apresentou projeto, aprovado ad-referendum da Congregação, referente a “Fase de Finalização do GERES: março de 2007 a dezembro de 2009”, coordenado pelo prof. José Francisco Soares. Após a apresentação o projeto foi referendado. **6º. Ponto da Pauta: Progressão Horizontal para Docentes:** A profa. Antônia Vitória submeteu à Congregação pareceres de Progressão Horizontal, aprovados ad-referendum da Congregação, dos professores: Ana Maria de Oliveira Galvão e João Valdir Alves de Souza. Colocado em discussão, as progressões foram referendadas. **6º. Ponto da Pauta: Outros: a) Proposta de Acordo de Cooperação Técnica entre a UFMG e a Universidade da Califórnia – Parecer prof. José Francisco Soares:** A profa. Antônia Vitória submeteu à Congregação o Parecer do prof. José Francisco Soares à Proposta de Acordo de Cooperação Técnica entre a UFMG, representada pela Faculdade de Educação, e a Universidade da Califórnia, representada pela Gevirtz Graduate School of Education. A Proposta foi encaminhada pelas professoras Maria de Fátima Cardoso Gomes e Maria Lúcia Castanheira. O prof. José Francisco apresentou Parecer favorável pelo acordo e também da autorização da assinatura do texto final sem necessidade de nova discussão no plenário desta Congregação. A profa. Antônia fez a leitura do Parecer e a seguir colocou-o em discussão. Após discussão, o Parecer foi aprovado por unanimidade. **b) Projeto de Curso Normal Superior a Distância – Universidade Aberta do Brasil – Parecer profa. Carmem Maria de Caro Martins:** A profa. Antônia Vitória submeteu à Congregação Projeto de Curso Normal Superior, coordenado pela Profª. Ângela Imaculada Loureiro F. Dalbem – Pró-Reitora de Extensão da UFMG, apresentado à chamada pública para seleção de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” – Edital de Seleção 01/2005 – SEED/MEC. A profa. Ângela Dalbem informa que o Curso Normal Superior proposto foi selecionado pela Comissão de Seleção, constituída pelo MEC, como integrante do Sistema UAB e será realizado a partir da articulação e integração da UFMG nos Municípios pólos do Estado de Minas Gerais. Continuando, a profa. Antônia Vitória informou que o Projeto foi entregue, antecipadamente, à profa. Carmen Maria De Caro Martins para emissão de Parecer. A profa. Carmen Maria apresentou Parecer favorável à aprovação do Curso Normal Superior a Distância. A profa. Antônia fez a leitura do Parecer e a seguir foi colocado para discussão. O prof. Fernando Fidalgo manifestou posição contrária à aprovação, argumentando que o Projeto não foi encaminhado aos Departamentos para discussão e diante disso solicita o imediato envio do Projeto aos Departamentos para análise e a seguir pela Congregação da FaE. A profa. Antônia disse que realmente o Projeto não foi discutido nos Departamentos da FaE, mas se sente desconfortável pela não aprovação tendo em vista

Anexo XIX Ata de 14/12/2006 do Conselho Universitário, pg 24

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

- a oferta dos dois cursos é um passo importante para a Instituição, que ampliará a possibilidade de acesso da sociedade ao ensino superior de qualidade;
- a UFMG já realizou várias experiências bem-sucedidas em educação a distância, especialmente na área da Saúde, como o Curso de Especialização em Saúde da Família e o Programa de Formação de Auxiliar de Enfermagem-PROFAE, voltados para a qualificação dos agentes informais de saúde;
- a Faculdade de Educação, desde 1997, tem tido experiências na oferta de cursos a distância (de Graduação e de Pós-Graduação) e poderia ter participado do referido Edital do MEC;
- a FAE e outras Unidades da Instituição participaram da oferta do Curso Normal Superior na modalidade a distância, no âmbito do Projeto Veredas, cuja oferta, para público específico, foi aprovada pelo Conselho Universitário em 04 de março de 2002;
- a UFMG passará a reofertar em 2007 o Curso Normal Superior, que, em sua primeira versão, formou em nível superior mais de quatorze mil professores da rede pública do Estado, em atuação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (Curso Veredas);
- a FAE tem experiência em educação a distância com dois outros cursos, cuja implantação foi aprovada pelo Conselho Universitário em setembro de 2005: *Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor e Educação Básica no Campo: Pedagogia da Terra*, organizados em modelo semelhante às propostas ora em discussão, visando a atender a demanda específica, com oferta única;
- a carência de docentes no País é um problema de natureza educacional e social, que a UFMG pode e deve ajudar a resolver;
- a região Sul do Estado de Minas Gerais não está incluída entre os pólos de atendimento, embora também apresente carência de professores;
- a oferta de educação a distância demanda debate mais aprofundado, especialmente por ser um dos instrumentos passíveis de promover a inclusão social;
- o Brasil precisa explorar mais a tecnologia da educação a distância, para superar seu déficit na área educacional, uma vez que não consegue atender à demanda de vagas no ensino superior;
- o apoio do segmento dos servidores técnico-administrativos em educação, na viabilização da oferta de ambos os cursos, deve ser reconhecido pela Universidade;
- a criação de um Colegiado de Curso na Universidade implica a atribuição de FG ao coordenador e ao secretário, mas não está prevista nas propostas a concessão de bolsas a docentes nem a servidores técnico-administrativos, os

- quais terão, contudo, acréscimo de trabalho, ao exercerem atividades em cada curso de Licenciatura a distância;
- a UFMG precisa consolidar sua atuação em educação a distância, em consonância com a política do atual Governo, que também lançou, em 2005, o projeto *Universidade Aberta do Brasil*, com vistas a selecionar propostas formuladas pelas Instituições públicas de ensino superior, referentes à oferta de cursos superiores a distância;
 - a Universidade deve cuidar da segurança dos alunos nas aulas práticas ministradas nos laboratórios de química;
 - a explicitação, no diploma dos formandos, da modalidade a distância tem caráter discriminatório, sugerindo à sociedade que há diferença entre o curso presencial e a distância, embora ambos tenham o mesmo currículo, a mesma qualidade e estejam sob a responsabilidade dos mesmos professores;
 - os alunos de ambos os cursos devem ser considerados integrantes do corpo discente da UFMG, cabendo-lhes, portanto, os mesmos direitos e deveres, tais como pagar a taxa relativa à Contribuição ao Fundo de Bolsas e participar dos programas de assistência mantidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel;
 - a experiência com a educação a distância deve ser avaliada no prazo de um ano pelas Congregações dos Institutos de Ciências Biológicas e Ciências Exatas, juntamente com o pessoal envolvido em ambos os Cursos em questão;
 - o Curso de Especialização em Saúde da Família foi uma rica experiência da UFMG em ensino a distância, tendo formado dezessete turmas de quarenta alunos, totalizando seiscentos e oitenta profissionais (enfermeiros, médicos e dentistas), inseridos em equipes de saúde da família, do Sistema Público de Saúde;
 - o Programa de Formação de Auxiliar de Enfermagem-PROFAE é um curso semi-presencial, voltado para a qualificação profissional de pessoas que atuam na prática de Enfermagem, constituindo um instrumento de política pública da maior relevância social;
 - os alunos que concluírem os cursos de licenciatura ora propostos passarão a ser novos formadores, em suas respectivas regiões, multiplicando a geração do conhecimento;
 - a UFMG deve ajudar a reduzir o elevado número de professores leigos que já exercem atividades de magistério na rede pública de ensino, dando-lhes a oportunidade de se qualificarem em nível superior para o exercício da profissão e de desempenharem seus direitos de cidadãos.

O Sr. Presidente solicitou a autorização dos Conselheiros para que a Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância-CAED, Professora Maria do Carmo Vila, contribua com mais subsídios sobre a

Anexo XX Avaliação do Curso de Pedagogia pelos alunos – EAD

Avaliação do Curso de Pedagogia						
Avaliação do Curso (104 respondentes)		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O número de encontros (aulas) presenciais no polo	11	11	19	31	32	
A qualidade dos encontros (aulas) presenciais no polo	3	5	8	42	46	
As respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) para as questões e dúvidas dos alunos	2	3	12	40	47	
A disponibilidade da coordenação do POLO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	5	2	15	36	46	
A regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais	0	1	7	23	73	
A disponibilidade da coordenação do CURSO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	2	3	7	30	62	
Avaliação dos recursos informacionais		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O moodle	0	1	8	36	59	
A página on-line das disciplinas no moodle	1	0	8	37	58	
Os livros-texto das disciplinas	1	1	8	33	61	
A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo	10	16	24	41	13	
Avaliação dos professores e dos tutores		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O conhecimento que os professores e tutores têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam	1	1	10	35	57	
A didática que os professores e tutores usam para expor os conteúdos das disciplinas	2	4	12	36	50	
O tempo de resposta dos tutores e professores para responder as questões e dúvidas apresentadas pelos alunos	1	4	12	37	50	
O nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores	2	2	12	32	56	

Fonte: ARAÚJO (2011, p. 105)

* Notas de 1 a 5, sendo que o 1 significa "pouco satisfatório" e o 5 "muito satisfatório".

Anexo XXI Roteiro para análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura

ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG

Curso	Cronograma de discussão	Parecerista
1. ARTES VISUAIS	14/05	João Valdir (solicitado em 11/04)
2. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	14/05	Mônica Bucciarelli Rodriguez
3. CIÊNCIAS SOCIAIS	14/06	João Valdir
4. DANÇA	11/06	André Favacho
5. EDUCAÇÃO FÍSICA	11/06	André Favacho
6. FIEI		XXXX
7. FILOSOFIA	13/08	Carlos Augusto Novais
8. GEOGRAFIA	13/08	Ana Maria Simões Coelho
9. FÍSICA	10/09	Adla Betsaida
10. HISTÓRIA	10/09	Frederico A Cardoso Regina Campos
11. LECAMPO		XXXX
12. LETRAS	08/10	Carlos Augusto Novais Delaine Cafiero Bicalho
13. MATEMÁTICA	12/11	Ana Maria Simões Coelho
14. MÚSICA	12/11	Kely Cristina
15. PEDAGOGIA		XXXX
16. QUÍMICA	10/12	Cristina Ferreira
17. TEATRO	10/12	Regina Campos

Roteiro para análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura:

- Identificar os componentes curriculares específicos da formação pedagógica em cada curso: carga horária específica da área de conhecimento e carga horária específica da área da educação;
- Identificar o que está definido como dimensão teórica (T) e o que está definido como prática (P) e estágio (E);
- Verificar se esses componentes curriculares e a carga horária dessas atividades são compatíveis com o que estabelece a legislação (Resolução 1/2002 e Resolução 2/2002, do CNE);
- Identificar o que é carga horária obrigatória (OB) e optativa (OP) dentre os componentes de formação pedagógica;
- Analisar como a carga horária de prática e estágio está dividida e é compartilhada entre os cursos de origem dos alunos e a FAE;
- Analisar a questão dos pré-requisitos;
- Analisar a questão da flexibilização curricular;
- Identificar em que período o aluno opta pela licenciatura, nos cursos diurnos;
- Verificar se o projeto permite ou não continuidade de estudos;
- Ver outros itens importantes para o debate sobre currículos para cursos de licenciatura, a exemplo do uso de novas tecnologias, a questão da sustentabilidade etc.

João Valdir Alves de Souza (coordenador)

Anexo XXII Grade Curricular do Curso de Ciências Biológicas a distância

UFMG / CECOM INSINO/GRADUACAO/CURRICULO PAG: 1
 DRCA GRADE CURRICULAR 02/07/2012 10:45:49
 EGCS12 - EGCR12

CURSO.....: 2115 - CIENCIAS BIOLOGICAS VERSAO: 2007/3

DADOS GERAIS:

- RECONHECIMENTO - LEI.....: 0000 EM 11/11/1111
 - PARECER DA CAMARA DE GRADUACAO - NUM.....: 596/2010
 - NUMERO DE HABILITACOES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
 - PERIODO DE OPCAO PARA HABILITACAO E ENFASE.....: 00
 - MODALIDADE EDUCACIONAL.....: A DISTANCIA

ESTRUTURACAO DO CURSO POR MODALIDADE/ HABILITACAO/ENFASE		***** L E G E N D A *****	
CODIGOS!		* MOD/MD - MODALIDADE	*
-----!		* HAB/HB - HABILITACAO	*
M H E!	DENOMINACAO	* ENF/EF - ENFASE	*
O A N!		* CR - CREDITOS	*
D B F!		* CH - CARGA HORARIA	*
		* TOT - CARGA HORARIA TOTAL	*
		* CHT - CARGA HORARIA TEORICA	*
		* CHP - CARGA HORARIA PRATICA	*
		* CM - DISCIPLINA DE CURRICULO MINIMO	*
		* OB - DISCIPLINA OBRIGATORIA EL - DISCIPLINA ELETIVA *	*
		* OP - DISCIPLINA OPTATIVA GR - GRUPOS DE OPTATIVAS*	*
		* OC - OPTATIVA COMPLEMENTAR MIN - TEMPO MINIMO *	*
		* OD - OPTATIVA DIRECIONADA PAD - TEMPO PADRAO *	*
		* EC - ESTAGIO CURRICULAR MAX - TEMPO MAXIMO *	*

ELENCO DE DISCIPLINAS

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	HB	MD	EF
								2	
									00
									00

***** PERIODO 01 *****

DCC047	TECNOLOGIAS DA INFORM. E DA COMUNICACAO	04	060	030	030				OB
ICB017	BASES ECOL E EVOL DA DIVERS SERES VIVOS	07	105	055	050				OB
ICB018	INTR A SIST ANIMAL,VEGETAL E DE MICROORG	04	060	030	030				OB
ICB020	METODOLOGIA DE ESTUDOS AUTONOMOS	04	060	060	000				OB
ICB021	METODOLOGIA DE CAMPO I	05	075	000	075				OB

***** PERIODO 02 *****

CAE605	SOCIOLOGIA DA ESCOLA I	02	030	030	000				OB
FIS092	FISICA EXPERIMENTAL	03	045	000	045				OB
GEL046	GEOLOGIA	03	045	030	015				OB
ICB022	BASES ECOL EVOLUT DIVERS SERES VIVOS II	05	075	045	030				OB
MIC013	MICROBIOLOGIA	02	030	000	030				OB
MOF027	ANATOMIA HUMANA	03	045	025	020				OB
ZOL015	ZOOLOGIA DE INVERTEBRADOS	04	060	030	030				OB

***** PERIODO 03 *****

UFMG / CECOM INSINO/GRADUACAO/CURRICULO PAG: 2
 DRCA GRADE CURRICULAR 02/07/2012 10:45:49
 EGCS12 - EGCR12

CURSO.....: 2115 - CIENCIAS BIOLOGICAS VERSAO: 2007/3

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	HB	MD	EF
									00
									00

***** PERIODO 03 *****

CAE019	SOCIOLOGIA DA ESCOLA II	02	030	030	000				OB
CAE020	PSICOLOGIA DA ADOLESCENCIA	02	030	030	000				OB
ICB023	BASES ECOL EVOL DIVERS SERES VIVOS III	05	075	045	030				OB
ICB024	CITOLOGIA ANIMAL E VEGETAL	04	060	030	030				OB
ICB027	TEMAS ATUAIS EM BIOLOGIA I	02	030	000	030				OB
ICB035	BASES MOLECULARES I	05	075	045	030				OB

***** PERIODO 04 *****

BOT015	FISIOLOGIA VEGETAL	04	060	045	015				OB
ICB063	BASES MOLECULARES II	05	075	045	030				OB
MOF028	SISTEMAS FUNCIONAIS I	06	090	060	030				OB
MOF029	SISTEMAS FUNCIONAIS II	06	090	060	030				OB

***** PERIODO 05 *****

BIG023	GENETICA DE POPULACOES	04	060	030	030				OB
FIB019	FISIOLOGIA HUMANA	06	090	045	045				OB
GEL047	PALEONTOLOGIA	02	030	015	015				OB
ICB025	BIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	02	030	015	015				OB
ICB026	ESTAGIO SUPERVISIONADO I	02	030	000	030				OB
ICB064	BIOLOGIA MOLEC. E NOCOES DE BIOTECNOLOG.	04	060	030	030				OB

***** PERIODO 06 *****

BIG024	ECOLOGIA DE ECOSISTEMAS	06	090	060	030				OB
FIB020	FISIOLOGIA ANIMAL COMPARADA	03	045	030	015				OB
ICB028	ESTAGIO SUPERVISIONADO II	03	045	000	045				OB
MTE094	DIDATICA DO ENSINO DE BIOLOGIA I	03	045	045	000				OB
PAR012	PARASITOLOGIA HUMANA	02	030	000	030				OB
ZOL016	ZOOLOGIA DE VERTEBRADOS	04	060	030	030				OB

***** PERIODO 07 *****

***** PERIODO 07 *****										
CARGA ELETIVA	!041060	!	!	!	!	!	!	!	EL	
***** PERIODO 08 *****										
ADE049 OBSERVATORIO DE CURRÍCULO: EDUCACA INFAN!	021030	030	000!	!	!	OB	OB	OB	OB	OB
ADE050 OBSERVATORIO CURRÍCULO:ENSIINO FUNDAMENTA!	021030	030	000!	!	!	OB	OB	OB	OB	OB
ADE051 ESTAGIO CURRICULAR EM GESTAO DA ESCOLA E!	081120	120	000!	!	!	OB	OB	OB	OB	OB
ADE052 ECONOMIA E POLITICA FINANCIAMENTO ED.BAS!	041060	060	000!	!	!					OB
CAE151 FUNDAMENTOS TEORICO-METOD. EDUCACAO POPU!	041060	060	000!	!	!					OB
CARGA OPTATIVA	!121180	!	!	!	!	OP				
CARGA OPTATIVA	!081120	!	!	!	!		OP	OP	OP	OP
CARGA ELETIVA	!041060	!	!	!	!					EL
CARGA OPTATIVA - GRUPOS	!041060	!	!	!	!		GR			
***** PERIODO 09 *****										
ADE026 ORGANIZACAO DA EDUC DE JOVENS E ADULTOS	!041060	060	000!	!	!					OB
ADE053 PRATICA EM EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	!0411060	060	000!	!	!					OB
ADE054 TRAB. DOC. E RELACOES TRAB.NOS SIST.ENSI!	041060	060	000!	!	!					OB
CAE152 MONOGRAFIA NA AREA DE CIENCIAS EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!					OB
CAE153 EDUCACAO SOCIAL	!041060	060	000!	!	!					OB
MTE216 PRATICA EM EDUCACAO SOCIAL	!041060	060	000!	!	!					OB
MTE217 METODOLOGIA DA ALF. DE JOVENS E ADULTOS	!041060	060	000!	!	!					OB
CARGA OPTATIVA	!201300	!	!	!	!	OP				
CARGA OPTATIVA	!081120	!	!	!	!		OP	OP	OP	OP
CARGA ELETIVA	!041060	!	!	!	!		EL	EL	EL	EL
CARGA ELETIVA	!161240	!	!	!	!					EL
CARGA OPTATIVA - GRUPOS	!081120	!	!	!	!		GR		GR	
CARGA OPTATIVA - GRUPOS	!041060	!	!	!	!					GR
***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****										
ADE018 TOPICOS EM GESTAO DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	G2
ADE022 TOPICOS EM EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ADE025 TOPICOS EM EDUCACAO INFANTIL	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ADE026 ORGANIZACAO DA EDUC DE JOVENS E ADULTOS	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ADE048 POLITICAS PUBLICAS,MOV.M.SOCIAIS E CIDAD!	041060	060	000!	!	!		OP	OP		OP
ADE052 ECONOMIA E POLITICA FINANCIAMENTO ED.BAS!	041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ADE053 PRATICA EM EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ADE054 TRAB. DOC. E RELACOES TRAB.NOS SIST.ENSI!	041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ADE056 AVALIACAO DE POLITICAS E PROGRAMAS EDUCA!	041060	060	000!	!	!		OP	OP	G2	OP
ADE057 TOPICOS EM TRABALH E EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	G2	OP
CAE011 TOPICOS EM CIENCIAS DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		OP	G1	OP	OP
CAE013 HISTORIA DA INFANCIA E DA EDUC INFANTIL	!041060	060	000!	!	!		OP	G1	OP	OP
CAE149 METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCACAO II	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****										
CAE150 SISTEMA DE AVALIACAO EDUCACIONAL	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
CAE151 FUNDAMENTOS TEORICO-METOD. EDUCACAO POPU!	041060	060	000!	!	!		OP	OP		OP
CAE152 MONOGRAFIA NA AREA DE CIENCIAS EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
CAE153 EDUCACAO SOCIAL	!041060	060	000!	!	!		OP	OP		OP
CAE159 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	!021030	030	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE160 PROCEDIMENTOS DE ANALISE DE DADOS	!021030	030	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE161 ESTATISTICA EDUCACIONAL	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE162 RELACAO FAMILIA-ESCOLA:UMA PERSP.SOCIO!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE163 INTERACOES EM SALA DE AULA E REL COM SAB!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE164 MODOS E PROCESSOS DE SOCIAL. FAMILIAS	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE165 EDUCACAO E MODERNIDADE	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE166 TEMPOS ESCOLARES E TEMPOS DOCENTES	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE167 TOPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE168 EDUCACAO E EMANCIPACAO HUMANA	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE169 A ESCOL E S/SUJEITOS NO CINEMA: PERSPECT	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE170 ESTUDOS CONTEMPORANEOS EM PSICOLOGIA COG!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE171 PROCESSOS GRUPAIS E EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE172 CRIANCA, ESCOLA E IMPASSES CONTEMPORANEOS	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE173 FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DA LINGUA SIINA!	021030	030	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE174 JUVENTUDE,ESCOLA E IMPASSES CONTEMPORANE	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE175 SALA DE AULA COM ESPACO DE CULTURAS: ABO!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE176 FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DO CODIGO BRAI!	021030	030	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE177 PESSOA,SUBJETIVIDADE E EDUCACAO:CONTRIBU!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE178 OS/AS PROFESSORES/AS COMO SUJ.SOCIO-CULT!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE179 HISTORIA DA INFANCIA:ESCOLA E TRABALHO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE180 HISTORIA DO LIVRO DIDACTICO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE181 FUNDAMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE EDU!	041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE183 INFANCIA E PRATICAS CULTURAIS	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE184 TOPICOS EM PSICOLOGIA DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE185 TOPICOS EM SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE186 TOPICOS EM FISIOLOGIA DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
CAE187 TOPICOS EM HISTORIA DA EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		G1	OP	OP	OP
COM089 COMUNICACAO E MOVIMENTOS SOCIAIS	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
DCP021 INTRODUCAO A TEORIA DEMOCRATICA	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
DCP023 ESTADO MODERNO E CAPITALISMO	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
ECN010 TOPICOS EM ECONOMIA	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
EFI006 RITMO E MOVIMENTO	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
EFI007 INTRODUCAO RECREACAO ESTUDOS SOBRE LAZER!	041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
EST178 ESTATISTICA APLICADA A EDUCACAO	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE371 TOPICOS EM EDUCACAO A	!021030	030	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE372 TOPICOS EM EDUCACAO B	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE373 ATIVIDADES TEORICAS-PRAT.ADCIONAIS I	!011015	015	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE374 ATIVIDADES TEORICO-PRATICAS ADCIONAIS II!	031045	045	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE375 ATIVIDADES TEORICO-PRATICAS ADIC. III	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE376 ATIVIDADES TEORICO PRATICAS I	!021030	030	000!	!	!		G3	G3	G3	G3
***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****										
CODIGO DENOMINACAO	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!
	!CR!	TOT	CHT	CHP!	PRE-REQUISITOS!	HB	98	98	98	98
	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!
						!	EP	01	02	03
										04
										05
										06
***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****										
FAE377 ATIVIDADES TEORICO-PRATICAS II	!041060	060	000!	!	!		G3	G3	G3	G3
FAE378 ATIVIDADES TEORICO-PRATICAS III	!081120	120	000!	!	!		G3	G3	G3	G3
FAE480 TOPICOS DE ENSINO A	!011015	015	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE481 TOPICOS DE ENSINO B	!021030	030	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE4822 TOPICOS DE ENSINO C	!031045	045	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FAE483 TOPICOS DE ENSINO D	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FIL028 INTRODUCAO A FILOSOFIA: ETICA	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FIL029 INTR. A FILOSOFIA:FIL DA CIEN E EPISTEM.	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
FIT005 MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO I	!051075	045	030!	!	!		OP	OP	OP	OP
HIS039 INTRODUCAO A HISTORIA DA CULTURA	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
MTE032 TEORIAS EM PEDAGOGIA	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
MTE037 COMUNICACAO EDUCATIVA	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
MTE038 TOPICOS EM EDUCACAO E LINGUAGEM	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP
MTE039 TOPICOS EM ENSINO DE CIENCIAS	!041060	060	000!	!	!		OP	OP	OP	OP

```

MTE040 TOPICO EM PROCESSO DE ENSINO !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
MTE216 PRATICA EM EDUCACAO SOCIAL !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
MTE217 METODOLOGIA DA ALF. DE JOVENS E ADULTOS !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
MTE218 TOPICOS EM EDUCACAO SOCIAL !041060 060 000! ! OP OP G4 OP OP OP
MTE220 LEITURA E PRODUCAO DE GENEROS ACADEMICOS!041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
MTE221 A LEITURA LITERARIA !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
MTE222 SUJEITOS:CIENCIAS SOCIAIS E EDUCACAO !021030 030 000! ! OP OP OP OP OP OP
MTE223 ESPACOS E TEMPOS DE EDUCACAO !021030 030 000! ! OP OP OP OP OP OP
SOA046 ABORDAGENS TEMATICAS EM SOCIOLOGIA !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
SOA047 ABORDAGENS TEMATICAS EM ANTROPOLOGIA !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP
SOA048 FUNDAMENTOS DE ANALISE SOCIOLOGICA !041060 060 000! ! OP OP OP OP OP OP

```

```

=====
I N T E G R A L I Z A C A O C U R R I C U L A R
=====
CODIGOS!-----
!TEMPO PREVISTO! MINIMO ! CARGA HORARIA EXIGIDA
! EM SEMESTRES ! DE !-----
!-----!CREDITOS!-----
M H E ! M ! P ! M ! A ! POR ! CM ! OB ! OP ! OC ! OD ! EL ! EC ! GR ! TOTAL
O A N ! I ! A ! A ! SEMESTRE!-----
D B F ! N ! D ! X ! ! CH CR ! CH CR
-----
* 2.98.01! 6 ! 9 ! 15 ! 15 ! ! 12340 156 ! 540 36 ! ! ! 120 8 ! ! 210 14 ! 3210 214
2.98.02! 6 ! 9 ! 15 ! 15 ! ! 12460 164 ! 240 16 ! ! ! 120 8 ! ! 390 26 ! 3210 214
2.98.03! 6 ! 9 ! 15 ! 15 ! ! 12580 172 ! 240 16 ! ! ! 120 8 ! ! 270 18 ! 3210 214
2.98.04! 6 ! 9 ! 15 ! 15 ! ! 12640 176 ! 240 16 ! ! ! 120 8 ! ! 210 14 ! 3210 214
2.98.05! 6 ! 9 ! 15 ! 15 ! ! 12520 168 ! 240 16 ! ! ! 120 8 ! ! 330 22 ! 3210 214
2.98.06! 6 ! 9 ! 15 ! 15 ! ! 12340 156 ! 240 16 ! ! ! 420 28 ! ! 210 14 ! 3210 214
=====

```

* ENFASE PADRAO

```

=====
I N T E G R A L I Z A C A O D E G R U P O S
=====
CODIGOS!-----
!-----!CARGA HORARIA EXIGIDA
!-----
M H E ! G1 ! G2 ! G3 ! G4 ! G5 ! G6 ! G7 ! G8 ! G9 ! G0
O A N !-----
D B F ! CH CR ! CH CR
-----
2.98.01 ! ! ! 210 14 ! ! ! ! ! ! !
2.98.02 ! 180 12 ! ! 210 14 ! ! ! ! ! ! !
2.98.03 ! ! ! 210 14 ! 60 4 ! ! ! ! ! ! !
2.98.04 ! ! ! 210 14 ! ! ! ! ! ! ! !
2.98.05 ! ! 120 8 ! 210 14 ! ! ! ! ! ! !
2.98.06 ! ! ! 210 14 ! ! ! ! ! ! ! !
=====

```

Anexo XXIV Grade Curricular do Curso de Ciências Biológicas presencial

! UPMG / CECOM ! ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO ! PAG: 1 !
! DRCA ! ! !
! EGCS12 - EGCR12 ! GRADE CURRICULAR ! 22/06/2012 14:43:47 !

CURSO.....: 2101 - CIENCIAS BIOLOGICAS/NOTURNO VERSAO: 2009/2

DADOS GERAIS:

- RECONHECIMENTO - LEI.....: 23841 EM 14/10/1947
- PARECER DA CAMARA DE GRADUACAO - NUM.....: 271/2009
- NUMERO DE HABILITACOES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
- PERIODO DE OPCAO PARA HABILITACAO E ENFASE.....: 00
- MODALIDADE EDUCACIONAL.....: PRESENCIAL

```

=====
ESTRUTURACAO DO CURSO POR MODALIDADE/
HABILITACAO/ENFASE
=====
CODIGOS:
-----!
M H E !          DENOMINACAO
O A N !
D B F !
-----!
1.00.00:CIENCIAS BIOLOGICAS - BACHARELADO
1.99.00:BACHARELADO - CONTINUIDADE DE ESTUDOS
1.99.10:CONTINUIDADE DE ESTUDOS/BACH/AREA AMBIENTAL/FCA/FL
1.99.11:CONT. ESTUDOS/BACH/ AREA BIOTECNOLOGIA SAUDE/FCA/FL
1.99.12:CONTINUIDADE DE ESTUDO:BACH/PERCURSO ABERTO/FCA/FL
2.00.00:CIENCIAS BIOLOGICAS-LICENCIATURA
=====
*          L E G E N D          *
=====
* MOD/MD - MODALIDADE          *
* HAB/HB - HABILITACAO        *
* ENF/EF - ENFASE              *
* CR - CREDITOS                *
* CH - CARGA HORARIA           *
* TOT - CARGA HORARIA TOTAL    *
* CHT - CARGA HORARIA TEORICA  *
* CHP - CARGA HORARIA PRATICA  *
* CM - DISCIPLINA DE CURRICOLO MINIMO
* OB - DISCIPLINA OBRIGATORIA  EL - DISCIPLINA ELETIVA *
* OP - DISCIPLINA OPTATIVA     GR - GRUPOS DE OPTATIVAS *
* OC - OPTATIVA COMPLEMENTAR  MIN - TEMPO MINIMO *
* OD - OPTATIVA DIRECIONADA   PAD - TEMPO PADRAO *
* EC - ESTAGIO CURRICULAR     MAX - TEMPO MAXIMO *
=====

```

ELENCO DE DISCIPLINAS

```

=====
CODIGO DENOMINACAO ! ! ! ! !MD 2
! ! ! ! !EF 00
=====

```

***** PERIODO 01 *****

```

BIG155 EVOLUCAO I !02:030 030 000! ! OB
ICB013 INTRODUCAO A CIENCIAS BIOLOGICAS !02:030 030 000! ! OB
ICB015 METODOLOGIA DE CAMPO !02:030 000 030! ! OB
MOP137 BIOLOGIA CELULAR !04:060 015 045! ! OB
PAR016 PARASITOLOGIA GERAL !03:045 045 000! ! OB
QUI142 QUIMICA PARA CIENCIAS BIOLOGICAS !04:060 060 000! ! OB
ZOL017 INTRODUCAO A SISTEMATICA !02:030 030 000! ! OB

```

***** PERIODO 02 *****

```

BIG020 GENETICA I !04:060 045 015! ! OB
BIQ040 BIOQUIMICA CELULAR !04:060 060 000! ! OB
FIB001 BIOFISICA !03:045 030 015! ! OB
MOP031 HISTOLOGIA DOS SISTEMAS ORGANICOS !04:060 015 045! ! OB
ZOL013 ZOOLOGIA I !05:075 040 035! ! OB

```

! UPMG / CECOM ! ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO ! PAG: 2 !
! DRCA ! ! !
! EGCS12 - EGCR12 ! GRADE CURRICULAR ! 22/06/2012 14:43:47 !

CURSO.....: 2101 - CIENCIAS BIOLOGICAS/NOTURNO VERSAO: 2009/2

```

=====
CODIGO DENOMINACAO ! ! ! ! !MD 2
! ! ! ! !EF 00
=====

```

***** PERIODO 03 *****

```

BOT012 TAXONOMIA DE CRIPPTOGAMAS !04:060 030 030! ! OB
CAE001 SOCIOLOGIA DA EDUCACAO !04:060 060 000! ! OB
CAE002 PSICOLOGIA DA EDUC.-APRENDIZAG. E ENSINO !04:060 060 000! ! OB
MOP009 ANATOMIA HUMANA BASICA !03:045 015 030! ! OB
ZOL003 ZOOLOGIA II !05:075 015 060! ! OB

```

***** PERIODO 04 *****

```

BIQ043 BIOLOGIA MOLECULAR !03:045 030 015! ! OB
BOT013 MORFOLOGIA E TAXONOMIA DE ESPERMATOFITAS !04:060 030 030! ! OB
MIC605 BIOLOGIA DE MICRORGANISMOS !04:060 020 040! ! OB
MOP008 EMBRIOLOGIA GERAL !02:030 015 015! ! OB
CARGA ELETIVA !04:060 ! ! EL
CARGA OPTATIVA - GRUPOS !03:045 ! ! GR

```

***** PERIODO 05 *****

```

BIG021 ECOLOGIA I !04:060 030 030! ! OB
BIQ044 IMUNOLOGIA !02:030 030 000! ! OB
FIB612 FISILOGIA APLICADA CIENCIAS BIOLOGICAS !04:060 040 020! ! OB
ZOL014 ZOOLOGIA III !06:090 060 030! ! OB
CARGA OPTATIVA - GRUPOS !04:060 ! ! GR

```

***** PERIODO 06 *****

```

BIG029 ECOLOGIA II !04:060 030 030! ! OB
BIG030 GENETICA II !03:045 030 015! ! OB
BOT018 ANATOMIA VEGETAL !04:060 030 030! ! OB
EST179 INTRODUCAO A BIOESTATISTICA !04:060 060 000! ! OB
PAG005 LABORATORIO DE ENSINO EM PATOLOGIA !02:030 000 030! ! OB
CARGA OPTATIVA - GRUPOS !03:045 ! ! GR

```

***** PERIODO 07 *****

```

ADE003 POLITICA EDUCACIONAL !04:060 060 000! ! OB
BIG033 EVOLUCAO II !04:060 060 000! ! OB
BOT017 FISILOGIA VEGETAL !04:060 030 030! ! OB

```

MTE101 DIDATICA DE LICENCIATURA !04:060 060 000! ! OB
CARGA OPTATIVA !04:060 ! ! OP

***** PERIODO 08 *****

FAR026 LABORATORIO DE ENSINO EM FARMACOLOGIA !02:030 000 030! ! OB
FIS093 FUNDAMENTOS DE FISICA F !04:060 060 000! ! OB
GEL048 PALEONTOLOGIA !04:060 030 030! ! OB
MTE097 ANALISE PRAT E EST CURRIC EM CIEN BIOL I!04:060 015 045! ! OB
MTE195 DIDATICA ENNS CIENC DA NATUREZA E BIOL I!02:030 030 000! ! OB
CARGA OPTATIVA - GRUPOS !04:060 ! ! GR

***** PERIODO 09 *****

MTE098 ANALISE PRAT EST CURRIC EM CIENC BIOL II!11:165 015 150! ! OB
MTE200 DIDATICA ENS CIEN DA NATUREZA E BIOL II !02:030 030 000! ! OB
CARGA OPTATIVA !04:060 ! ! OP
CARGA ELETIVA !04:060 ! ! EL
CARGA OPTATIVA - GRUPOS !04:060 ! ! GR

***** PERIODO 10 *****

MTE099 ANALISE PRAT E EST CURRIC CIEN BIOL III !16:240 030 210! ! OB
CARGA OPTATIVA !04:060 ! ! OP

***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****

BIG011 LABORATORIO DE ENSINO DE GENETICA** !02:030 000 030! ! G4
BIG034 GENETICA MOLECULAR !03:045 045 000! ! OP
BIG035 IMPACTO AMBIENTAL !03:045 015 030! ! OP
BIG036 GENETICA DE POPULACOES !04:060 045 015! ! OP
BIG037 CITOGENETICA !04:060 045 015! ! OP
BIG038 ECOLOGIA ANIMAL !05:075 045 030! ! OP
BIG039 ECOLOGIA DE CERRADO !05:075 015 060! ! OP
BIG040 ECOLOGIA ENERGETICA !04:060 045 015! ! OP
BIG041 ECOLOGIA VEGETAL !04:060 045 015! ! OP
BIG042 LIMNOLOGIA !05:075 045 030! ! OP
BIG043 LABORATORIO DE ENSINO EM ECOLOGIA A !02:030 000 030! ! G4
BIG044 AGROECOLOGIA !03:045 015 030! ! OP
BIG045 ECOLOGIA HUMANA !04:060 020 040! ! OP
BIG046 ECOTOXICOLOGIA !04:060 020 040! ! OP
BIG047 LABORATORIO DE ENSINO DE ECOLOGIA B !02:030 000 030! ! G4
BIG616 ECOLOGIA TROPICAL !05:075 055 020! ! OP
BIG618 GENETICA DE MICRORGANISMOS !04:060 045 015! ! OP
BIG620 GENETICA VEGETAL !04:060 060 000! ! OP
BIG625 GENETICA HUMANA !04:060 060 000! ! OP
BIQ024 COMUNICACAO CELULAR E MEDIACAO QUIMICA !04:060 040 020! ! OP
BIQ042 PROJETOS EM BIOQUIMICA !02:030 000 030! ! OP
BIQ052 METABOLISMO BIOSINTETICO E ENERGETICO !02:030 000 030! ! OP
BIQ053 BIOQUIMICA DE PROTEINAS !03:045 045 000! ! OP
BIQ054 IMUNOLOGIA CELULAR E MOLECULAR !03:045 045 000! ! OP
BIQ056 LABORATORIO DE ENSINO EM BIOQUIMICA !02:030 005 025! ! G4
BIQ057 IMUNOLOGIA DAS DOENCAS PARASITARIAS !03:045 045 000! ! OP
BOT020 BOTANICA ECONOMICA !04:060 030 030! ! OP
BOT021 ANATOMIA DE MADEIRAS !03:045 030 015! ! OP
BOT022 ANATOMIA DE PLANTA SOB ESTRESSE !03:045 030 015! ! OP
BOT023 BIOL. ALGAS E CIANOBACTERIAS AGUA DOCE !03:045 030 015! ! OP
BOT024 BIOLOGIA FLORAL !04:060 030 030! ! OP
BOT025 CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO VEGETAL !04:060 030 030! ! OP
BOT026 ECOFISIOLOGIA VEGETAL !04:060 030 030! ! OP
BOT027 ESTRAT. PLANTIO P/RECUP. AREAS DEGRADADAS!04:060 030 030! ! OP
BOT028 FLORISTICA E FITOSSOCIOLOGIA !04:060 030 030! ! OP
BOT029 IDENTIFICACAO DE PLANTAS VASCULARES !02:030 015 015! ! OP
BOT030 SISTEMATICA DE PLANTAS VASCULARES !04:060 030 030! ! OP
BOT031 TECNICAS CITOHISTOLOGICAS VEGETAIS !02:030 000 030! ! OP
BOT032 LABORATORIO DE ENSINO EM BOTANICA !02:030 000 030! ! G4
BOT610 PLANTAS MEDICINAIS !03:045 015 030! ! OP
FAE480 TOPICOS DE ENSINO A !01:015 015 000! ! OP
FAE481 TOPICOS DE ENSINO B !02:030 030 000! ! OP
FAE482 TOPICOS DE ENSINO C !03:045 045 000! ! OP
FAE483 TOPICOS DE ENSINO D !04:060 060 000! ! OP
FAR025 FARMACOLOGIA EXPERIMENTAL !02:030 030 000! ! OP
FAR029 FARMACOLOGIA DE NEUROTRANSMISSAO !03:045 045 000! ! OP
FIB006 LABORATORIO DE ENSINO DE FISIOLOGIA** !02:030 000 030! ! G4
FIB023 FISIOLOGIA ANIMAL COMPARADA !06:090 070 020! ! OP
FIB024 BIOFISICA DAS RADIACOES !03:045 045 000! ! OP
FIB025 SIST DE REGULACAO CONTROLE EM FISIOLOGIA!04:060 030 030! ! OP
ICB001 BASES ECOLOGICAS DESENVOLVIM.SUSTENTAVEL!02:030 030 000! ! OP
ICB002 PROGRAMA DE INICIACAO A PESQUISA I !01:015 015 000! ! G5
ICB003 PROGRAMA DE INICIACAO A PESQUISA II !02:030 030 000! ! G5
ICB004 PROGRAMA DE INICIACAO A PESQUISA III !03:045 045 000! ! G5
ICB005 PROGRAMA DE INICIACAO A EXTENSAO I !01:015 015 000! ! G5
ICB006 PROGRAMA DE INICIACAO A EXTENSAO II !02:030 030 000! ! G5
ICB007 PROGRAMA DE INICIACAO A EXTENSAO III !03:045 045 000! ! G5
ICB008 PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA I !01:015 015 000! ! G5
ICB009 PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA II !02:030 030 000! ! G5
ICB010 PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA III !03:045 045 000! ! G5
ICB014 EVOLUCAO PENSAMENTO BIOLOGICO !03:045 045 000! ! OP
ICB016 TOPICOS EM CIENCIAS BIOLOGICAS II !04:060 060 000! ! OP
ICB036 ANATOMIA COMPARADA DOS VERTEBRADOS !05:075 045 030! ! OP
ICB040 LABORATORIO DE ENSINO EM SAUDE !02:030 000 030! ! G4
ICB041 BIOLOGIA DA CONSERVACAO !04:060 040 020! ! OP
ICB042 BIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO !04:060 040 020! ! OP
ICB043 BIOLOGIA FORENSE !03:045 030 015! ! OP
ICB044 CONTROLE BIOLOGICO !04:060 045 015! ! OP
ICB045 EDUCACAO AMBIENTAL !05:075 030 045! ! OP
ICB046 FISIOPAT. FARMACOLOGIA INFLAMACAO E DOR !03:045 030 015! ! OP
CODIGO DENOMINACAO !CR!TOT CHT CHP!PRE-REQUISITOS!HB 00
! ! ! !EF 00

***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****

ICB047 INTERACOES ECOLOGICAS !04:060 030 030! ! OP
ICB048 METODOS E TECNICAS I !02:030 000 030! ! OP
ICB049 METODOS E TECNICAS II !02:030 000 030! ! OP
ICB050 RELACAO PARASITO-HOSPEDEIRO !04:060 060 000! ! OP
ICB0511 TEC.ANAL. GENOMA,TRANSCRIPTOMA PROTEOMA!03:045 030 015! ! OP
ICB052 TOPICOS EM BIOTECNOLOGIA I !02:030 030 000! ! OP
ICB053 TOPICOS EM BIOTECNOLOGIA II !04:060 060 000! ! OP
ICB054 TOPICOS EM CIENCIAS BIOLOGICAS I !02:030 030 000! ! OP
ICB055 BIOINFORMATICA !02:030 015 015! ! OP
ICB056 TOPICOS EM CIENCIAS BIOLOGICAS III !01:015 015 000! ! OP
ICB057 TOPICOS EM CIENCIAS BIOLOGICAS IV !03:045 045 000! ! OP
ICB058 TOPICOS EM BIOTECNOLOGIA III !01:015 015 000! ! OP
ICB059 TOPICOS EM BIOTECNOLOGIA IV !03:045 045 000! ! OP
MAT130 MATEMATICA !04:060 060 000! ! OP
MIC010 LABORATORIO DE ENSINO DE MICROBIOLOGIA**!02:030 000 030! ! G4

Anexo XXV Grade Curricular do Curso de Pedagogia a distância

! UFGM / CECOM ! ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO ! PAG: 1 !
 ! DRCA ! ! !
 ! EGCS12 - EGCR12 ! GRADE CURRICULAR ! 19/10/2011 20:41:26 !

CURSO.....: 2815 - PEDAGOGIA VERSAO: 2011/2

DADOS GERAIS:

- RECONHECIMENTO - LEI.....: 00111 EM 11/11/1111
 - PARECER DA CAMARA DE GRADUACAO - NUM.....: 185/2011
 - NUMERO DE HABILITACOES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
 - PERIODO DE OPCAO PARA HABILITACAO E ENFASE.....: 01
 - MODALIDADE EDUCACIONAL.....: A DISTANCIA

 ESTRUCTURACAO DO CURSO POR MODALIDADE/
 HABILITACAO/ENFASE

 CODIGOS:
 -----!
 M H E ! DENOMINACAO
 O A N !
 D B F !

 2.00.00:PEDAGOGIA

 L E G E N D A

 * MOD/MD - MODALIDADE *
 * HAB/HB - HABILITACAO *
 * ENF/EF - ENFASE *
 * CR - CREDITOS *
 * CH - CARGA HORARIA *
 * TOT - CARGA HORARIA TOTAL *
 * CHT - CARGA HORARIA TEORICA *
 * CHP - CARGA HORARIA PRATICA *
 * CM - DISCIPLINA DE CURRICULO MINIMO *
 * OB - DISCIPLINA OBRIGATORIA EL - DISCIPLINA ELETIVA *
 * OP - DISCIPLINA OPTATIVA GR - GRUPOS DE OPTATIVAS *
 * OC - OPTATIVA COMPLEMENTAR MIN - TEMPO MINIMO *
 * OD - OPTATIVA DIRECIONADA PAD - TEMPO PADRAO *
 * EC - ESTAGIO CURRICULAR MAX - TEMPO MAXIMO *

ELENCO DE DISCIPLINAS

 CODIGO DENOMINACAO ! ! ! ! ! MD 2
 ! CR ! TOT CHT CHP ! PRE-REQUISITOS ! HB 00
 ! ! ! ! ! EF 00

***** PERIODO 01 *****

FAE279 LINGUAGEM !02!030 030 000! ! OB
 FAE280 MATEMATICA I !02!030 030 000! ! OB
 FAE281 ANTROPOLOGIA E EDUCACAO !02!030 030 000! ! OB
 FAE282 SOCIOLOGIA E EDUCACAO !02!030 030 000! ! OB
 FAE283 SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL !02!030 030 000! ! OB
 FAE284 EDUCACAO, FAMILIA E SOCIEDADE !02!030 030 000! ! OB
 FAE285 O CAMPO DA EDUCACAO E DA PSICOLOGIA !02!030 030 000! ! OB
 FAE286 EDUCACAO INFANTIL A !02!030 030 000! ! OB
 FAE287 EIXO INTEGRADOR - INFORMATICA I !04!060 000 060! ! OB
 FAE289 PRATICA PEDAGOGICA ORIENTADA A !02!030 000 030! ! OB
 FAE290 MEMORIAL A !02!030 030 000! ! OB
 FAE291 ATIVIDADES DE AVALIACAO A !01!015 000 015! ! OB

***** PERIODO 02 *****

FAE288 LINGUA PORTUGUESA I !02!030 030 000! ! OB
 FAE292 MATEMATICA II !02!030 030 000! ! OB

! UFGM / CECOM ! ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO ! PAG: 2 !
 ! DRCA ! ! !
 ! EGCS12 - EGCR12 ! GRADE CURRICULAR ! 19/10/2011 20:41:26 !

CURSO.....: 2815 - PEDAGOGIA VERSAO: 2011/2

 CODIGO DENOMINACAO ! ! ! ! ! MD 2
 ! CR ! TOT CHT CHP ! PRE-REQUISITOS ! HB 00
 ! ! ! ! ! EF 00

***** PERIODO 02 *****

FAE293 ECONOMIA E EDUCACAO !02!030 030 000! ! OB
 FAE294 POLITICA E EDUCACAO !02!030 030 000! ! OB
 FAE295 POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL !02!030 030 000! ! OB
 FAE296 ESCOLA, SOCIEDADE E CIDADANIA !02!030 030 000! ! OB
 FAE297 CIENCIA, REALIDADE, FONTES PESQ. EDUCACAO !02!030 030 000! ! OB
 FAE298 EDUCACAO INFANTIL B !02!030 030 000! ! OB
 FAE299 EIXO INTEGRADOR INFORMATICA II !04!060 000 060! ! OB
 FAE300 PRATICA PEDAGOGICA ORIENTADA B !02!030 000 030! ! OB
 FAE301 MEMORIAL B !04!060 060 000! ! OB
 FAE302 ATIVIDADES DE AVALIACAO B !01!015 000 015! ! OB

***** PERIODO 03 *****

FAE303 LINGUA PORTUGUESA II !02!030 030 000! ! OB
 FAE304 HISTORIA E GEOGRAFIA I !02!030 030 000! ! OB
 FAE305 MATEMATICA III !02!030 030 000! ! OB
 FAE306 HISTORIA DA EDUCACAO !02!030 030 000! ! OB
 FAE307 DIRETRIZES CURRICULARES !02!030 030 000! ! OB
 FAE308 ESCOLA: CAMPO DA PRATICA PEDAGOGICA !02!030 030 000! ! OB
 FAE309 DEFINICAO PROBLEMA PESQUISA PEDAGOGICA !02!030 030 000! ! OB
 FAE310 PROJETO POLITICO PEDAGOGICO !02!030 030 000! ! OB
 FAE311 EIXO INTEGRADOR III !04!060 000 060! ! OB
 FAE312 PRATICA PEDAGOGICA ORIENTADA C !04!060 000 060! ! OB
 FAE313 MEMORIAL C !02!030 030 000! ! OB
 FAE314 ATIVIDADES DE AVALIACAO C !01!015 000 015! ! OB

***** PERIODO 04 *****

FAE315 ALFABETIZACAO E LETRAMENTO !02!030 030 000! ! OB
 FAE316 HISTORIA E GEOGRAFIA II !02!030 030 000! ! OB
 FAE317 CIENCIAS DA NATUREZA !02!030 030 000! ! OB
 FAE318 PSICOLOGIA SOCIAL !02!030 030 000! ! OB
 FAE319 GESTAO DEMOCRATICA DA ESCOLA !02!030 030 000! ! OB
 FAE320 DIMENSAO INSTITUCIONAL E PPP DA ESCOLA !02!030 030 000! ! OB

