

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**



A Educação a distância no Brasil e a reconfiguração da identidade do professorado

Bárbara Regina Gonçalves Vaz

Pelotas, Setembro de 2016

BÁRBARA REGINA GONÇALVES VAZ

A Educação a distância no Brasil e a reconfiguração da identidade do professorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, Setembro de 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V393e Vaz, Bárbara Regina Gonçalves

A educação a distância no Brasil e a reconfiguração da identidade do professorado / Bárbara Regina Gonçalves Vaz ; Mauro Augusto Burkert Del Pino, orientador. — Pelotas, 2016.

190 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Identidade docente. 2. Educação a distância. 3. Processo de trabalho docente. I. Pino, Mauro Augusto Burkert Del, orient. II. Título.

CDD : 374.4

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (Orientador - UFPel)

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPel)

Profa. Dra. Thais Philipsen Grutzmann (UFPel)

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA)

Dedicatória

Dedico o meu trabalho aos professores e tutores a distância que construíram-no junto comigo.

Agradecimentos

Agradeço **a todos** que de forma direta ou indireta fizeram parte da minha vida durante esses quatro anos de caminhada e aguentaram firmemente todas as minhas crises, fossem elas quais fossem.

Ao meu orientador, **Mauro Del Píno**, pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores que gentilmente aceitaram fazer parte da minha banca, **Jarbas**,
Juliana e Thaís.

Aos **professores e tutores a distância** que fizeram essa pesquisa acontecer.

A **Ana**, secretária do PPGE que foi incansável me ajudando em tudo que precisei, pessoa muito especial.

Agradeço em especial o **professor Jarbas**, meu amigo, pela preocupação, pelo apoio e pela força em todos os momentos.

Aos **amigos e familiares**, dos quais abdiquei de tempo e os quais tiveram que aguentar minhas caras feias.

A minha **Mãe**, que mesmo lá de cima, acompanhou tudo e agora deve estar orgulhosa que consegui realizar um sonho.

Resumo

É fato que o discurso corrente sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, vem desafiar os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância vem conquistando o seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos e galgando, em vários setores sociais, o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de metas de políticas públicas educacionais, por ser apontada como um dos caminhos para a democratização da educação, em especial, nos países como o Brasil, onde há grande dispersão geográfica dos alunos. Esta Tese de Doutorado em Educação, vinculada à linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, buscou analisar e problematizar a reconfiguração da identidade docente a partir de um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil. Tendo como objeto a reconfiguração da identidade docente decorrente do processo de trabalho na educação a distância. Nesse sentido o problema de pesquisa se culmina em como a educação a distância no Brasil tem corroborado para a reconfiguração da identidade dos professores? Para dialogar com o problema de pesquisa proposto, foram escolhidos, dentre outros, autores, Daniel Mill, Edith Litwin e Maria Luiza Belloni, para falar sobre a docência na educação a distância, e Martin Lawn, Marcia Ondina Vieira Ferreira e Maria Manuela Alves Garcia, para embasar a discussão sobre identidade docente. A pesquisa proposta teve o caráter qualitativo, sendo definida como um estudo de caso. Os atores pesquisados foram os tutores e professores pesquisadores do CLMD. Os dados foram coletados através de análise documental do projeto político pedagógico do CLMD, questionário *online* e entrevista semi-estruturada, e posteriormente, analisados através da Análise de Conteúdo de Bardin. Foram elencadas quatro categorias de análise; o novo processo e as novas relações de trabalho na EAD; o conhecimento migra do professor para tecnologia e estabelece uma nova relação entre professor e aluno; a intensificação do processo de trabalho docente, precarização do trabalho docente. A partir dessas categorias e dos elementos analisados, podemos afirmar que passa a existir um novo processo de trabalho no CLMD, o que acaba contribuindo de forma significativa para a ressignificação da identidade docente. Para tanto, revela-se as alterações produzidas no processo de trabalho mostrando que não há mais “o docente”, mas que os professores e tutores compõem uma rede de sujeitos que ressignificam o trabalho docente, resultando em uma nova configuração da identidade docente.

Palavras-chave: identidade docente, educação a distância e processo de trabalho docente

Abstract

It is true that the current discourse on the need for quality education and continued occasioned by so many demands of globalization, is to challenge the existing educational systems. This scenario is that distance education has gained its place in society, including an increasing number of subjects and climbing in various social sectors, recognition as an appropriate type of education for the implementation of educational public policy goals, to be identified as one of the ways for the democratization of education, especially in countries like Brazil, where there are large geographical dispersion of students. This Doctoral Thesis in Education, linked to the online curriculum, Professionalization and Teaching Work, sought to analyze and discuss the reconfiguration of teaching identity from a case study in Bachelor of Mathematics Distance from Federal University of Pelotas, through the program Open University of Brazil. Having as object the reconfiguration of teaching identity from work process in distance education. In this sense the research problem culminates in how distance education in Brazil has confirmed to the reconfiguration of the identity of teachers? To dialogue with the proposed research problem were chosen, among others, authors, Daniel Mill, Edith Litwin and Maria Luiza Belloni, to talk about teaching in distance education, and Martin Lawn, Marcia Ondina Vieira Ferreira and Maria Manuela Alves Garcia to base the discussion on teacher identity. The proposed research was the qualitative, defined as a case study. The actors were surveyed tutors and teachers researchers CLMD. Data were collected through documentary analysis of the political pedagogical project CLMD, online questionnaire and semi-structured interview, and subsequently analyzed by the Bardin Content Analysis. They were listed four categories of analysis; the new process and new working relationships in ODL; knowledge migrates from teacher to technology and establishes a new relationship between teacher and student; the intensification of teaching process, casualization of teaching. From these categories and analyzed elements, we can say that there is now a new work process in CLMD, which ends up contributing significantly to the reframing of teaching identity. Therefore, it reveals the alterations produced in the work process showing that there is no "teaching" but that teachers and tutors make up a network of individuals who resignify the teaching work, resulting in a new configuration of the teaching identity.

Keywords: teacher identity, distance education and teaching process

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Como funciona a UAB	26
Figura 2: Gráfico correspondente ao gênero dos pesquisados	68
Figura 3: Gráfico correspondente à faixa salarial dos pesquisados.....	69
Figura 4: Gráfico correspondente à formação acadêmica dos pesquisados.....	70
Figura 5: Gráfico sobre se o sujeito trabalha em outro lugar além do curso.....	71
Figura 6: Gráfico sobre quantas horas semanais o sujeito dedica as atividades em EAD.....	71

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	1
O PONTO DE PARTIDA	13
CAPÍTULO 1. OS CAMINHOS A TRILHAR	20
1.1. O cenário e os atores da pesquisa	22
1.2 A coleta de dados	26
1.3 Uma breve identificação dos atores da pesquisa	27
CAPÍTULO 2. CONCEITUANDO O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	30
2.1. As políticas públicas educacionais para formação docente e a educação a distância.....	30
2.2. Conceituando o processo de trabalho docente	36
CAPÍTULO 3. COMPREENDENDO A IDENTIDADE DOCENTE	48
3.1. A identidade docente na educação a distância	53
CAPÍTULO 4. A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS NOVAS RELAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES SUJEITOS DO PROCESSO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	60
4.1 Um breve histórico sobre a educação a distância no Brasil e no mundo.....	60
4.2 Situando o leitor sobre a Universidade Aberto do Brasil – UAB.....	66
4.3 Constituindo o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância	79
4.4 Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem no curso de Educação Matemática a Distância	82
4.5 O processo de trabalho no curso investigado	88

CAPÍTULO 5. INVESTIGANDO E DESCOBRINDO	102
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS.....	124
Anexo 1: Questionário para Tutores e Professores Pesquisadores do CLMD (texto).....	124
Anexo 2: Questionário para Tutores e Professores Pesquisadores do CLMD (Google Drive)	130
Anexo 3: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância	132
Anexo 4: Por uma nova política de Educação a distância UFPel	151

LISTA DE SIGLAS

AbraEAD - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Centro de Educação à Distância

CLMD - Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da UFPel

EAD – Educação à Distância

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NTIC - Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria de Educação à Distância

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESU – Secretaria de Educação Superior

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

O PONTO DE PARTIDA

É possível identificar uma expressiva alteração na organização do processo de trabalho docente ao se analisar as políticas públicas que permeiam o âmbito educacional desde o início dos anos 90. As grandes e significativas transformações no contexto da globalização, que afetaram e afetam diferentes dimensões da sociedade estão ocorrendo em todos os setores do conhecimento. A educação é igualmente atingida por esse processo.

Atualmente, é fato que o discurso corrente e que vem se acentuando sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, vem desafiar os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância (EAD) vem conquistando, a cada dia mais, o seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos e galgando, em vários setores sociais, o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de metas de políticas públicas educacionais, por ser apontada como um dos caminhos para a democratização da educação, em especial, nos países como o Brasil, onde há grande dispersão geográfica dos alunos.

Um dos fatores que mais evidencia como principal motivo para o amplo processo de expansão da EAD é o aumento do emprego das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em todos os campos da sociedade, perpetrando mudanças no ritmo e estilo de vida das pessoas, nos mais diversos âmbitos. Isto decorre no sistema educacional, marcado pela falta de oferta de determinados cursos em algumas regiões, principalmente nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Além disso, é inegável que esta

modalidade de ensino vem se configurando à medida que proporciona maior flexibilidade e rompe com a barreira de tempo e espaço.

Essa modalidade de ensino passa a ser pela primeira vez contemplada formalmente através da LDB - Lei nº 9.394/96 no título VIII, artigo 80, determinando que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL - LDBEN, 1996). Anteriormente a esta lei, a EAD foi apresentada no planejamento de políticas públicas, ao elaborarem o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), o qual sofreu grande influência por parte da Conferência de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada por organismos internacionais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, na qual o Brasil esteve entre os 155 participantes. As disposições tomadas nesta conferência foram resumidas na Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual deveria estabelecer as bases dos planos decenais de educação aos países que assinaram tal documento, objetivando a universalização da educação básica.

Com o intuito de apoiar os esforços nacionais para implementar os planos de educação básica, a Declaração Mundial de Educação para Todos define muitas atividades que poderiam ser realizadas conjuntamente pelos países. Tais atividades deveriam ser idealizadas visando as vantagens comparativas dos países participantes e um aproveitamento das economias de escala. De tal modo, a gestão e a utilização dos serviços de EAD foi entendida como área adequada a esse meio de colaboração regional (NOGUEIRA, 2011)

A partir daí é possível compreender a influência de organismos internacionais desde o início da institucionalização da EAD no Brasil, a qual vem recebendo cada vez mais atenção por parte das políticas públicas, em especial no ensino superior. A forma como vem sendo implementada no Brasil, particularmente nas instituições privadas, decorre de orientações que podem ser encontradas nas políticas do Banco Mundial. As estratégias propostas por este organismo internacional contemplam a redução de custos, a cobrança de taxas para os níveis mais altos de ensino, a avaliação externa, a descentralização administrativa, o aumento de treinamentos para os professores e o acréscimo na formação *stricto sensu*, privilegiando a formação rápida e barata como critério de eficiência (ANDRIOLI, 2002). Percebe-se uma reestruturação capitalista na qual o âmbito escolar está inserido em uma realidade econômica que busca adequar-se ao mercado.

Daí, a emergência de novas modalidades de ensino, como a educação a distância que tem se destacado nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na organização de currículos, no processo de trabalho docente e na reconfiguração da identidade profissional desses docentes.

No cenário das políticas de EAD, há diferentes formas e estruturas de cursos sendo implementados. No que diz respeito a oferta desta modalidade nas instituições federais, a EAD está organizada de maneira bastante específica, gerando impactos muito significativos para o que concerne ao trabalho docente. Isto nos leva a estabelecer a hipótese de que existem mudanças extremamente significativas na identidade docente em função das alterações produzidas no processo de trabalho docente oriundas da EAD.

Essa Tese tem como objeto a reconfiguração da identidade docente decorrente do processo de trabalho na educação a distância. Tendo por objetivo principal analisar e problematizar a reconfiguração da identidade docente a partir de um estudo de caso no

Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil.

Nesse sentido o problema de pesquisa se culmina em como a educação a distância no Brasil tem corroborado para a reconfiguração da identidade dos professores?

Justifico a minha escolha e a relevância por pesquisar sobre Educação a distância, primeiramente devido a minha experiência pessoal como tutora e professora pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em segundo lugar, devido a essa modalidade de ensino ter crescido consideravelmente nos últimos anos, oportunizando aos pesquisadores enfoques diferentes de investigação, embora alguns necessitam ser mais explorados pela academia. Outro motivo que me guiou para estudar esta modalidade de ensino é o fato dela estar ligada à formação de professores, uma vez que a oferta de licenciaturas tem aumentado significativamente.

Ao longo dessa tese pretendo mostrar que o processo de trabalho docente derivado da educação a distância produz alterações importantes na identidade docente. Para tanto, vou estruturar a presente pesquisa apresentando o caminho metodológico logo no primeiro capítulo, “Os caminhos a trilhar”. Esta é uma pesquisa qualitativa onde desenvolvo um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLMD/UFPEL). E porque a escolha desse Curso específico? Devido ter sido o primeiro curso de licenciatura na modalidade a distância a ser implantado na UFPel e por isso, ter uma estrutura organizada e em pleno funcionamento para a realização da pesquisa. Tal pesquisa tem como atores a coordenação do curso, os tutores a distância e os professores pesquisadores. Para realizar esse estudo dividi a coleta de dados em três etapas: 1) entrevista com a coordenadora do curso; 2) questionário aplicado aos atores da pesquisa; 3) entrevistas semiestruturada com os atores da pesquisa. Para analisar os dados está se utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Em seguida, no segundo capítulo, “Conceituando o processo de trabalho docente no contexto das políticas públicas educacionais para formação docente”, traço um panorama das políticas públicas educacionais para formação docente no contexto da educação a distância, além de apresentar e discutir alguns conceitos sobre o processo de trabalho docente. Para tanto a importância de enfatizar o aumento significativo que a EAD no Brasil teve nos últimos tempos, principalmente, devido a implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente, visando uma melhoria na qualidade da educação básica. É nesse cenário que o MEC começa a proporcionar vários programas e ações de formação de professores, com o intuito de atender as demandas advindas das novas exigências de perfil do profissional docente, dando origem a uma reorganização da sociedade contemporânea. Sendo assim, o MEC utiliza a modalidade a distância como uma ferramenta para obter uma formação de qualidade e democrática, buscando uma universalização da educação, que vem contribuir para uma reconfiguração da formação docente.

Seguindo essa perspectiva, que a inserção de conceitos como globalização, flexibilização e competências aliado ao ingresso de novas tecnologias e da nova organização no processo produtivo no final do século XX no Brasil, colaboraram para impactar o mundo do trabalho, refletindo em inúmeras transformações no processo de trabalho docente. Esse processo, acaba por resultar em um acréscimo do desemprego, do trabalho temporário e da instabilidade, acarretando na desqualificação da força de trabalho e na intensificação da jornada, reforçando assim o discursivo da multifuncionalidade.

No terceiro capítulo, “Compreendendo a identidade docente” trago alguns autores que compartilham comigo de conceitos sobre identidades e identidade profissional. A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, agregando a valorização e/ou desvalorização de atitudes, crenças,

valores e experiências partilhadas. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, é uma identidade especializada, a qual se refere a um mundo institucional que compartilha saberes profissionais específicos (DUBAR, 1997).

Para tal, a compreensão de sua prática, aprender a compreender e conviver com discursos de auto culpabilização / auto responsabilização dos sujeitos sobre as influências das condições de trabalho, e a competitividade educacional com uma tendência à comparabilidade, são alguns dos fatores expostos que vão nos auxiliar a compreender o desenvolvimento profissional que vai delineando a construção da identidade docente.

No quarto capítulo, “A reconfiguração da identidade docente a partir das novas relações entre os diferentes sujeitos do processo de trabalho na educação a distância” apresento um breve histórico da EAD no Brasil e no mundo, caracterizando a educação a distância no curso investigado. Neste capítulo, ao mesmo tempo que abordo as questões relativas ao Projeto Pedagógico do Curso, destaco o processo de trabalho desenvolvido pelos sujeitos investigados, mostrando como a especificidade desse trabalho vai modificar a percepção dos professores sobre seu fazer pedagógico. Ainda analiso como se reconfigura a identidade docente a partir das novas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos do processo de trabalho na educação a distância.

No quinto capítulo, “Investigando e descobrindo”, desenvolvo a análise dos elementos que catalisam a reconfiguração da identidade docente presentes nas suas práticas e expressas nas suas falas. A partir dos elementos analisados, podemos afirmar que passa a existir um novo processo de trabalho no CLMD, o que acaba contribuindo para a ressignificação da identidade docente. Para tanto, vou mostrar as alterações produzidas no processo de trabalho a luz do já feito no capítulo anterior, mostrando que não há mais “o docente”, mas que os professores e tutores compõem uma rede de sujeitos que ressignificam o trabalho

docente. As categorias elencadas para nos auxiliar a chegar nos resultados, foram: **1)** o novo processo e as novas relações de trabalho na EAD; **2)** o conhecimento migra do professor para tecnologia e estabelece uma nova relação entre professor e aluno; **3)** a intensificação do processo de trabalho docente; e **4)** precarização do trabalho docente.

Por fim, no capítulo seis, “Considerações finais”, apresento a finalização do trabalho tentando demonstrar um pouco dos sentimentos que me guiaram nessa etapa e é claro, mostrando o desfecho da pesquisa realizada.

1. OS CAMINHOS A TRILHAR

Para início de conversa, são muitos os autores que escrevem sobre metodologia de pesquisa e para tratar desse assunto citamos alguns desses autores e como conceituam a pesquisa científica em suas obras. Minayo (2007, p.23) coloca que “pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas”, a autora considera a pesquisa como um exercício fundamental das ciências na sua investigação e realidade encontrada.

Segundo Demo (1996, p.34) a pesquisa como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Já para Gil (1999, p.42) “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Sendo assim, é possível afirmar que pesquisa é um conjunto de ações, sugeridas para descobrir o resultado de um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A grosso modo é possível dizer que a pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.

Mas o que é metodologia de pesquisa então? Segundo Minayo (2003, p. 16-18), a metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido e ocupa um lugar central na teoria. Trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade.

Porém, é nesse contexto que torna-se importante enfatizar a diferença entre metodologia e métodos, uma vez que, a metodologia se interessa pela validade do

caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa. Deste modo, não devendo ser confundida com os procedimentos, como os métodos e as técnicas a serem utilizados.

Para Minayo (2007, p. 44), a metodologia deve ser tratada

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A partir daí, torna-se importante destacar, tomando por base Tartuce (2006, p. 12), “que a Ciência é um procedimento metódico cujo objetivo é conhecer, interpretar e intervir na realidade, tendo como diretriz problemas formulados que sustentam regras e ações adequadas à constituição do conhecimento”.

Partindo do princípio que a pesquisa é uma atividade da ciência, possibilitando um entendimento da realidade a ser investigada, torna-se necessário nesse momento, identificar o tipo de pesquisa que será realizada quanto à sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e seus procedimentos, além de selecionar a modalidade de pesquisa mais adequada ao objeto que se propõe.

Este projeto se constitui em uma pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] os investigadores qualitativos [...] tendem a analisar seus dados de forma indutiva”.

Para Minayo (2001),

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o

que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001 p. 14).

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso no curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) implantado pela Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil.

[...] Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002 p. 33)

Tal estudo se dará através de uma análise documental, e por entrevistas junto aos professores pesquisadores, sejam conteudistas ou formadores, tutores e coordenadora do curso já mencionado. Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que: estuda um elemento contemporâneo dentro de seu contexto real, utilizando-se de inúmeras fontes de evidências. Dentre elas é possível se destacar: i) análise documental – se realizará basicamente com os documentos necessários para conhecer e analisar a proposta contida no programa Universidade Aberta do Brasil, bem como a criação e funcionamento do curso estudado, tais como, leis, memorandos, comunicados, planos e propostas; ii) questionário aplicado aos professores e os tutores do curso; iii) entrevistas – considerada a etapa principal desta pesquisa, - se realizará com os professores, os tutores e a coordenadora do curso.

Ao analisar, compreender e interpretar o material mencionado, faz-se necessário apresentar uma possibilidade teórica e prática de análise do material qualitativo, e para tal, será utilizado a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que se caracteriza metodologicamente pelas objetividade, sistematização e inferência.

Para Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo concebe um conjunto de técnicas de análise das comunicações que apontam para “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, códigos que admitam a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens”.

[...] descrever a história da análise de conteúdo é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2009 p.15).

O caminho a ser seguido, descrito até o momento, tem por finalidade subsidiar meios que possibilitem encontrar resultados que desencadeiem o objetivo principal dessa pesquisa, que é: analisar e problematizar a reconfiguração da identidade docente a partir de um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil.; e por objetivos específicos: i) descrever o processo de trabalho docente no CLMD; ii) analisar como a EAD através do CLMD vem impactando o processo de trabalho docente; iii) entender como a EAD através do CLMD corrobora na reconfiguração da identidade docente.

1.1 O cenário e os atores da pesquisa

Segundo o texto que introduz o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática a Distância, o mesmo foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFPEL através da Resolução 1 de 28 de abril de 2004, o qual levou ao credenciamento da Instituição junto ao Ministério da Educação (MEC) conforme a Portaria 4.420 de 20 de dezembro de 2004, visando ofertar cursos a Distância, começando suas atividades com o Programa Pró-Licenciatura e posteriormente aderindo a Universidade Aberta do Brasil, objetivando a formação de professores.

Ainda sobre o texto do PPC, menciona que a constituição original do curso era formada de professores oriundos do ensino presencial, dividindo, inclusive, sua carga horária de trabalho com atividades de ensino nas duas modalidades, acarretando no mesmo tratamento para ambas as modalidades, sem perceber as especificidades de cada modalidade e mantendo um caráter fragmentado por disciplina.

Foi então a partir de 2010, quando houve o ingresso de docentes efetivos com dedicação exclusiva para o Curso, que se constituiu outra identidade ao currículo do curso, baseada em um currículo não sequencial, via eixos temáticos e produzido para a formação inicial de um professor de matemática.

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância possui regime semestral, com duração formal mínima de quatro anos, podendo ser desdobrado em oito semestres, sendo que cada semestre será executado em média em 17 semanas, segundo consta no PPC do curso.

Quando da pesquisa o CLMD contava com um número aproximado de 59 tutores a distância, 44 tutores presenciais, 7 Professores Pesquisadores do Instituto de Física e

Matemática (IFM), 2 Professores Pesquisadores do Centro de Engenharia (CEng), 1 Professor Pesquisador da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 1 Professores Pesquisadores do Centro de Letras e Comunicação (CLC), 4 Professores Pesquisadores sem vínculo efetivo com a UFPel, 1 coordenadora de tutoria, 1 coordenadora de curso e 1 coordenadora de estágios.

Devido a extinção do Centro de Educação a distância da UFPel (CEAD) e a criação de uma Coordenação de Programas de Educação a distância(CPED), dos 8 professores que são efetivos da UFPel lotados para o CLMD, somente 4 mostraram interesse em ir para o IFM junto ao curso num primeiro momento.

A fim de esclarecer ao leitor o que era o CEAD, porque foi extinguido e o que é o CPED, apresento aqui um breve informativo sobre esse processo. O CEAD foi criado em 27 de abril de 2010 pela Portaria n.º 432 da Reitoria da UFPel, sendo instituído como uma unidade acadêmica autônoma, garantindo a administração central dos então cursos criados na modalidade a distância CLMD, Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD), Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira (FPELE) e Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC). Portanto, tal unidade apresentava como característica negativa a falta de relacionamento entre os cursos a distância e seus equivalentes cursos presenciais, de forma que não havia uma discussão pedagógica entre os professores dos cursos.

Após muitas discussões como mostra o documento “Por uma nova política de Educação a distância na UFPel” do Gabinete do Reitor da UFPel (Anexo 4), em Janeiro de 2014 passou pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) a proposta de resolução que extingue o CEAD e após a criação da Coordenação de Programas de Educação a distância(CPED). A criação da CPED tem o intuito de unir pedagogicamente as modalidades a distância e presencial, “as quais devem

estar em uma única estrutura pedagógica, possibilitando maior integração e qualificação na formação do aluno” (GABINETE DO REITOR, 2014 p.7).

Atualmente o curso funciona com turmas que correspondem ao 7º semestre, distribuídas em 22 polos (Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cacequi, Cachoeira do Sul, Camargo, Constantina, Cruz Alta, Herval, Itaqui, Novo Hamburgo, Panambi, Picada Café, Quaraí, Rosário do Sul, Santana da Boa Vista, São Francisco de Paula, São Lourenço do Sul, São Sepé, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Serafina Corrêa e Três Passos); ao 4º semestre, distribuídas em 4 pólos (Arroio dos Ratos, Novo Hamburgo, Panambi e Três Passos); e um número aproximado de 20 alunos, pendentes de turmas já concluídas, totalizando aproximadamente 450 alunos.

1.2 A coleta de dados

A primeira etapa da coleta de dados foi a entrevista realizada com a coordenadora do curso, com o intuito de obter o PPC – Projeto Pedagógico do Curso, informações sobre o funcionamento geral do curso e acompanhamento pedagógico da estrutura do mesmo.

A segunda etapa da coleta de dados foi aplicado um questionário, o qual foi enviado por e-mail¹ para todos os tutores a distância do CLMD e também professores pesquisadores (PP's). No e-mail continha um arquivo de texto e um *link* de acesso para o questionário. Este questionário foi elaborado de duas formas, uma através de um editor de texto Microsoft Word e outra através do Google Docs, o qual pode ser utilizado de maneira gratuita na web. Foram enviados um total de 54 questionários e destes 28 retornaram, atingindo um percentual de 51,86%. O questionário² *online* ficou disponível no período de 20 de Junho a 20 de Agosto.

¹ E-mail enviado no dia 20 junho 2014.

² Disponível no Anexo 1

A terceira e última etapa, deu-se com entrevista de 8 sujeitos, entre eles 4 professores pesquisadores e 4 tutores a distância, os quais foram escolhidos a partir de informações coletadas através dos questionários que dão subsídios a pesquisa em questão.

1.3. Uma breve identificação dos atores da pesquisa

De um total de 54 questionários enviados aos professores e tutores do CLMD, 28 questionários retornaram, representando um percentual de 51,86%. Destes 28 sujeitos pesquisados, 4 são professores pesquisadores e 24 são tutores a distância do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Ainda foram realizadas entrevistas com os 4 professores pesquisadores e com 4 tutores, estes escolhidos de forma aleatória.

Para traçar um perfil destes sujeitos, vou apresentar alguns dados da área de identificação que foi aplicado através do questionário, como gênero, faixa salarial, formação acadêmica, entre outros.

Dos 28 pesquisados o maior número ficou por parte do gênero feminino, representando 81% do universo pesquisado, como pode ser visto no gráfico abaixo.

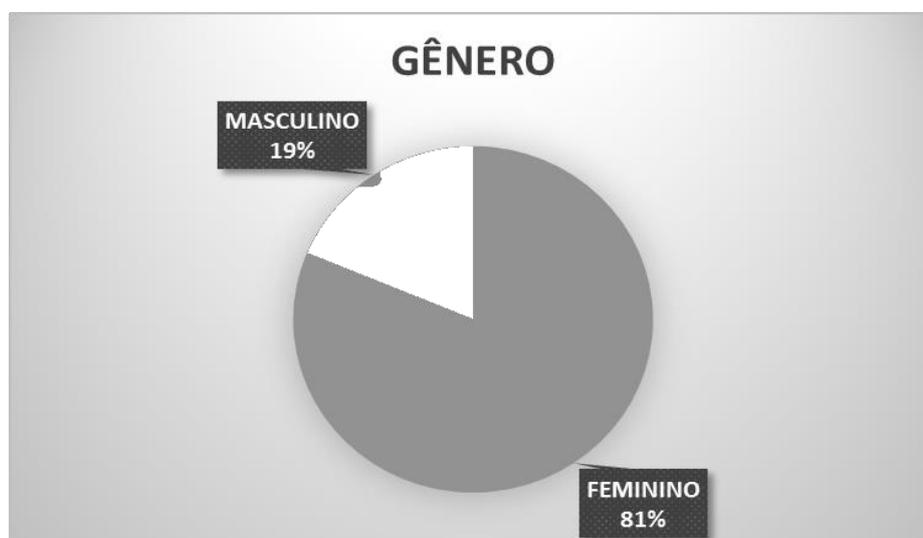


Figura 2: Gráfico correspondente ao gênero dos pesquisados
Fonte: Elaboração da autora

Sobre a faixa salarial dos sujeitos pesquisados, 14 responderam que recebem mais de R\$2000,00 e menos de R\$5000,00, representando 48%, 10 responderam que estão abaixo ou igual a R\$2000,00, representando 35% e 17% que corresponde aos 4 restantes, responderam que estão na faixa salarial acima ou igual a R\$5000,00. A renda declarada pelos sujeitos provém de seu trabalho como professores estaduais, municipais e federais juntamente com a bolsa UAB.

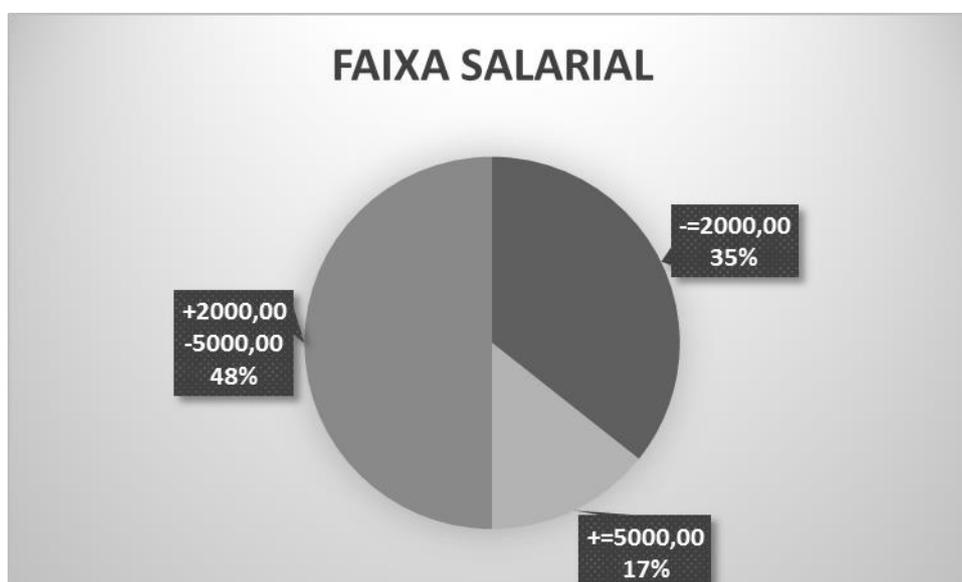


Figura 3: Gráfico correspondente à faixa salarial dos pesquisados
Fonte: Elaboração da autora

Em relação a formação acadêmica, 79% dos sujeitos pesquisados possuem especialização e 21% possuem mestrado.

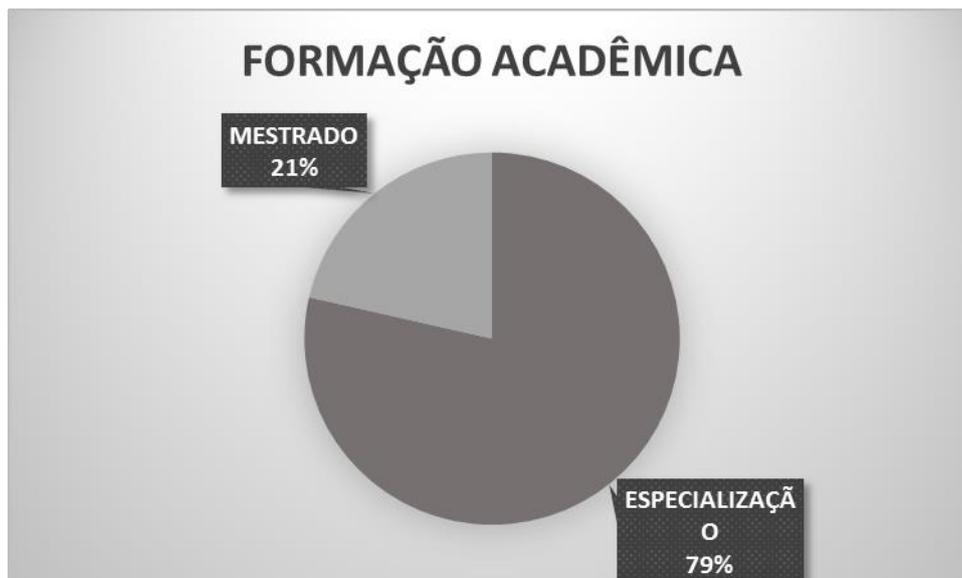


Figura 4: Gráfico correspondente à formação acadêmica dos pesquisados
Fonte: Elaboração da autora

Referente ao perfil dos sujeitos pesquisados destaca-se o fato da maioria ser do gênero feminino (81%), possuem faixa salarial entre R\$ 2000,00 e R\$ 5000,00 mensais (48%) e (79%) possui no mínimo especialização como formação continuada. Outro fato a se destacar é que ao serem questionados se a bolsa, independentemente do valor, era sua única fonte de renda, todos responderam que não. Dessa forma conclui-se que todos mantêm outro ou outros trabalhos além do que realizam no curso.

2. CONCEITUANDO O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo traço um panorama das políticas públicas educacionais para formação docente no contexto da educação a distância, além de apresentar e discutir alguns conceitos sobre o processo de trabalho docente.

2.1. As políticas públicas educacionais para formação docente e a educação a distância

A EAD no Brasil tem apresentado um crescimento significativo nos últimos tempos devido a implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente, visando a melhoria da qualidade da educação básica. Embora o Brasil tenha avançado na área educacional, na segunda metade dos anos 90, ainda não foi suficiente para atender as demandas existentes, uma vez que as exigências da sociedade passaram por transformações seguindo as mudanças tecnológicas.

Neste cenário, a EAD se tornou a principal opção de acolher as demandas crescentes e alavancar as políticas propostas para a formação docente e o progresso dos indicadores educacionais que cumprem o papel de testar os avanços referentes ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

A formação continuada dos professores é hoje abarcada em discussões entre as políticas educacionais que se propõem a encarar e resolver os problemas referentes aos indicadores de desempenho do sistema educacional brasileiro. Em vista disso, se

estabelece uma reorganização do trabalho docente e dos processos educacionais efetivados na esfera do ensino superior.

Nesse contexto as novas tecnologias se exibem como ferramentas de suma importância ao propiciar o ensino a distância. Destaca-se que esta modalidade de ensino possui o aspecto de uma alternativa utilizada para superar as desigualdades, propiciando a democratização do ensino.

Como esclarece Kuenzer:

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores. (KUENZER, 1998, p. 1)

As novas formas de organização e gestão do sistema produtivo incorporada à ciência e à tecnologia vem ocasionando intenso impacto em toda a sociedade, de forma a afetar todo o sistema educacional. Segundo Sousa e Ramalho (2012) estamos no meio de transformações incomensuráveis no seio da sociedade, as quais exigem da escola e dos profissionais nova forma de organização, produção e assimilação de conhecimento.

É nesse contexto que o MEC vem colocando como uma de suas ações centrais na área educacional a formação continuada de docentes e o apoio ao ensino superior. Não entrando no mérito das discussões conceituais, no campo das ações orientadas e qualificadas para a formação continuada, percebe-se a criação de uma gama de cursos de extensão e até cursos de formação superior. Muitos desses cursos se agregam a processos de educação a distância, seja no formato totalmente virtual, ou seja no formato semipresencial.

A origem de tantos tipos de formação tem base histórica, devido a condições emergentes na sociedade contemporânea e nos desafios do cotidiano nos sistemas de ensino, divulgadas e encaradas por gestores e professores, originando o surgimento do discurso da renovação e da atualização dos docentes.

O MEC hoje apresenta vários programas e ações de formação de professores através de duas secretarias: 1) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); 2) Secretaria de Educação Superior (SESU). Cada uma dessas secretarias possui papel fundamental na qualificação do corpo docente, principalmente da rede pública de ensino.

A Secadi implementa políticas educacionais articulada com os sistemas de ensino, abrangendo as áreas de alfabetização, educação especial, educação do campo, EJA, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, tendo como objetivo principal, colaborar para o desenvolvimento dos sistemas educacionais, enfatizando o acesso à educação inclusiva e a valorização das diferenças e da diversidade. As ações da Secadi se destinam à formar gestores e educadores, bem como produzir e distribuir materiais didáticos e pedagógicos, disponibilizando recursos tecnológicos e melhorando a infraestrutura das escolas. Já a SESU é a unidade do MEC responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo que formula e implementa a Política Nacional de Educação Superior.

Abaixo cito alguns programas e ações lançados pelo MEC voltados para formação e qualificação docente.

- ✓ **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)** – Oferta cursos de formação inicial e continuada aos professores das redes públicas de educação básica.
- ✓ **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** – tem por finalidade a valorização do magistério e o apoio aos estudantes de licenciatura plena.
- ✓ **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)** - proporciona apoio financeiro a projetos que colaborem na inovação dos cursos de formação de professores.
- ✓ **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial** – esse programa tem como finalidade oferecer cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização em EAD, através da UAB e também nas modalidades presencial e semipresencial através do RENAFOR, se objetivando a apoiar a formação continuada de professores que atuam em salas de recursos multifuncionais.
- ✓ **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo** – implementa cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo em universidades federais a fim de incentivar professores que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem condições de acesso à universidade.
- ✓ **Pronacampo** – programa voltado para o acesso e a permanência na escola do campo, bem como à valorização da cultura oriunda das populações do campo, visando a qualificação da oferta da educação básica e superior além de ampliar o acesso às mesmas.
- ✓ **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND** – esse é um programa que destina-se a amparar projetos de

cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas que exerçam a docência em escolas indígenas.

- ✓ **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola – UNIAFRO** - esse programa tem por objetivo a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03, ofertando cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização em EAD através da UAB e também nas modalidades presencial e semipresencial pela RENAFOR.

Cito tais programas com o intuito de revelar como é possível criar uma trama de categorias que envolvem a educação e todo seu contexto a partir de um conjunto de ações políticas. A formação inicial de professores é potencializada através da EAD de forma a deixar claro o quão poderosa tem sido essa trama.

Quando falo em trama poderosa me refiro ao poder que as novas tecnologias possuem hoje como objeto de transformações sociais. Essa revolução cultural tem promovido inúmeras mudanças, principalmente relativa a compressão do tempo e do espaço. Com a visão econômica voltada para o mercado da informação, houve um aprofundamento do individualismo, se criaram novas desigualdades, muitas pessoas perderam o emprego por não possuírem as novas habilidades exigidas, cresceu a necessidade de várias ocupações e de trabalho extra a partir de casa (GIDDENS, 2004).

Os autores Lazzarato e Negri (2001) chamam a atenção para a importância que o trabalho imaterial como a comunicação e a informação, atingiu a partir das modificações advindas do campo do trabalho. Nesse sentido que surge uma nova forma de organização da sociedade contemporânea, dependente das novas tecnologias. É nesse cenário que o novo capitalismo neoliberal transforma os professores com a intenção de moldá-los, além de ampliar a cultura da informação.

Antigamente, os professores eram preparados para assumirem uma carreira estável e uma identidade profissional sólida, bem construída, o professor era o mestre e tinha autonomia no seu trabalho. Hoje isso mudou, as exigências são outras, o professor tem que ser um sujeito flexível, com domínio dos espaços digitais. O professor não pode mais se apegar somente as tecnologias tradicionais como o livro, o quadro, o giz, mas tem que perpassar por espaços cibernéticos.

Isso fica claro no texto publicado no site do MEC intitulado "Banco internacional de objetos oferece recursos educacionais gratuitos via internet"

[...] Na escola moderna que nasce com o século 21, o livro didático não é mais suficiente para um ensino de qualidade. Os recursos multimídia são importantes no dia-a-dia da sala de aula, o que faz da aprendizagem um processo mais em sintonia com a realidade dos alunos desta nova sociedade da informação. Há menos de seis meses, o Ministério da Educação colocou no ar o Banco Internacional de Objetos Educacionais, que permite baixar (fazer *download*), gratuitamente, recursos educacionais digitais em diferentes formatos — áudio, vídeo, animação, software educacional, além de imagens, mapas, experimentos e hipertextos.³

O que tem corroborado para uma nova configuração da formação docente é a própria ideia do MEC de utilizar a EAD/UAB como uma forma de alcançar uma formação de qualidade e democrática, onde a maioria da população tenha acesso. Houve um acréscimo de vagas ofertadas pela UAB chegando a lugares nunca antes explorados. No início de 2014 o MEC publicou⁴ que foram ofertadas 37.816 vagas em cursos de licenciatura, a fim de atender professores da rede pública estadual, municipal ou do distrito federal.

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12304:seed-banco-internacional-de-objetos-educacionais&Itemid=611. Acesso em: Setembro de 2014.

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19237:cursos-de-licenciatura-recebem-inscricoes-ate-13-de-janeiro-&catid=215&Itemid=86. Acesso em: 17 de Outubro de 2014.

Porém, segundo notícia publicada no site Todos Pela Educação⁵ do governo federal em 11/09/2014, especialistas estimam que o Brasil precisará de até dois milhões de novos professores até 2024 para cumprir as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado este ano. De acordo com dados do Censo Escolar de 2013, chega a 67,2% o percentual de professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil que não têm licenciatura na disciplina que ensinam. No ensino médio, a parcela de docentes sem a formação adequada é de 51,7%.

A seguir será discutido o processo de trabalho docente e a reconfiguração da identidade do professorado, trazendo autores como Hypólito, Alves, Shiroma, Braverman, Enguita, Apple, Ferreira, entre outros, a fim de embasar o debate.

2.2. Conceituando o processo de trabalho docente

A introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências além, é claro, do ingresso de inovações tecnológicas e organizacionais no processo produtivo no final do século XX no Brasil, causaram impactos no mundo do trabalho e o reflexo dessas transformações lançou um processo de precarização no trabalho docente. Sendo assim, houve um acréscimo no desemprego, um aumento considerável do trabalho temporário e da instabilidade, sem esquecer da terceirização do trabalho, tudo isso, acarretando na desqualificação da força de trabalho e na intensificação da jornada, reforçando assim o discursivo da multifuncionalidade.

Conforme Hypólito (1991), a reestruturação produtiva e as mudanças na escola tradicional que marcaram a década de 90 acarretaram na intensificação de afazeres partilhados na escola, bem como em novos modos de controle do trabalho do

⁵ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31353/pais-vive-apagao-na-formacao-de-professores>. Acesso em: 17 de Outubro de 2014.

professorado. Dessa forma, evidencia-se a fragmentação do trabalho em detrimento de autonomia por parte do professor, o que origina, principalmente, um arrefecimento do controle sobre o processo de trabalho e a precarização do trabalho.

Essas questões são vivenciadas na educação através de novos padrões de remuneração e contratação dos professores e, mais ainda, devido a propostas de políticas de formação de professores que comprometem o trabalho docente. (ALVES, 2009)

Não há dúvidas que ainda tem muito a ser discutido em relação às implicações do processo de reestruturação produtiva na educação, porém, o que realmente preocupa é o processo de trabalho docente e a identidade do professorado, modificada pela intensificação da jornada de trabalho e a proletarização. Para tal, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ao elaborar uma proposta para reformular as políticas de formação de professores no Brasil, indica a inserção de mecanismos de controle do trabalho através de redução de custos: “seja pelo emprego de professores qualificados com baixos salários, seja pela participação daqueles com pouca qualificação cuja mão-de-obra é barata, o que seria compensado por treinamentos em serviços” (SHIROMA, 2003, p.64).

Para Braverman (1980, p.344), parece que o trabalhador da educação “carrega as marcas da condição proletária”, visto como, há reformas que objetivam reduzir o controle que o professorado possui sobre o seu próprio trabalho, o que torna-os proletários e desintelectualizados, evidenciando o quão esses profissionais estão a mercê da iminente desqualificação e precarização.

Uma vez que, se constata que as mudanças no mundo do trabalho afetam o processo de trabalho docente, seria correto afirmar que esse profissional se assemelha à classe proletária operária? Nesse contexto, muitos autores como: Apple e Teitelbaun (1991), Enguita (1991), Ferreira (2006), entre outros, já apresentaram trabalhos

demonstrando as afinidades existentes entre o trabalho docente, o trabalho de um profissional qualquer e o trabalho proletário. Nesse cenário, Enguita (1991) coloca que

[...] o que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização [...]. (p.42)

Alves (2009), considera proletária a classe explorada no modo de produção capitalista. Mesmo que se pondere as diferenças quanto as condições de trabalho, entre o trabalho docente e o trabalho realizado por operários nas indústrias, ainda assim o professorado se submete aos mesmos processos estruturais da maioria dos trabalhadores assalariados. Dessa forma, observa-se que as transformações no mundo trabalho que sucederam em consequência do processo de reestruturação produtiva acarretam impactos no trabalho docente, inserindo conceitos na educação, tais como: qualidade, eficiência, competência, equidade.

Conforme Alves (2009)

[...] no que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores na divisão técnica do trabalho, nas tarefas que realizam em suas atividades, é evidente o fato que o trabalho docente vem a cada dia expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação [...] o avanço das inovações tecnológicas e organizacionais vem transformando amplamente as forças produtivas e, com isso, aumentando o quantitativo de trabalhadores integrante de “uma nova classe operária” (ou trabalhadora). Assim, incluímos os professores nesta classe, que, a cada dia, vem sendo multifacetada em atividades precárias e flexibilizadas [...]. (p.35)

A partir dessa forma de organização social, política e econômica, o profissional da educação torna-se uma mercadoria vista a qual precisa ter seu custo reduzido para que haja aumento nos lucros dos proprietários dos meios de produção, provocando uma

pauperização⁶ do trabalhador e a precarização do trabalho, de forma a se associar à condição de proletário.

Ainda que o trabalhador assuma uma condição diferente no processo de trabalho, devido a sua capacidade de acrescentar valor aos objetos, ao mesmo tempo, não deixa de ser uma mercadoria que leva valor de uso⁷ e valor de troca⁸, e sendo assim, agrega características de trabalho alienado. Segundo Marx (1985), quanto mais o operário produz, menos ele custa para a economia e conseqüentemente mais se desvaloriza, tornando-se uma mercadoria do capitalismo e visando somente o lucro. Quanto mais o operário produz, mais valoriza o mundo das coisas e desvaloriza o mundo dos homens. Neste sentido, Leher (1998), ao considerar as políticas neoliberais, assegura que seus efeitos têm se anunciado como uma

[...] drástica redução dos salários e, mais amplamente, uma vigorosa redução dos direitos do trabalho. Na América Latina, o salário mínimo real declinou agudamente entre 1985 e 1992, sob o impacto dos programas de ajuste neoliberais, enquanto o número de pobres aumentou em quase 50% entre 1986 e 1990. (p. 153-154).

Nesse sentido ainda, Frigotto e Ciavatta (2003) colocam

[...] não se trata de afirmar a ocupação, a profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo. (p. 52)

6 Em sua tese de doutorado Amarílio Ferreira Junior, ao escrever sobre *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*, assim se refere ao arrocho salarial sofrido pelos professores após a queda do regime militar:

7 Marx, em *O capital*, conceitua **valor de uso** de acordo com sua utilidade: "É a utilidade de uma coisa que lhe dá um valor de uso, mas essa não surge no ar. É determinada pelas qualidades físicas da mercadoria e não existe sem isso". (1985, p. 45-78)

8 Marx, em *O capital*, conceitua o **valor de troca** como sendo medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário, ou seja, o tempo padrão, para produzir uma mercadoria. (1985, p. 45-78)

Sendo assim, o trabalho do professorado se aproxima a qualquer trabalho necessário à reprodução social, dessa forma, se o trabalho vem sofrendo uma precarização, isso também acontece com o trabalho docente.

Leher (1998) nos alerta

[...] a pauperização do trabalhador conduz à precarização das suas condições econômicas, sociais e culturais acarretando prejuízos para a manutenção da sua própria vida e de seus familiares e a precarização do trabalho, por sua vez, acarreta a pauperização do trabalhador em sua condição de proletário. (p. 153)

Proletário é todo aquele que para se manter vivo e dar o sustento a sua família, necessita vender sua força de trabalho. Portanto, fica claro que o proletário não é dono dos meios de produção e, por isso, em prol de sua subsistência aliena sua força de trabalho em troca de um salário, provocando a perda da autonomia (ORSO, 2008).

Diante disso, a proletarização docente, caracteriza-se pelo:

[...] 1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de mais valia. (COSTA, 2009, p. 95)

Se partirmos da premissa que o proletário é o trabalhador que não tem autonomia no que realiza devido não possuir os meios de produção, e o qual é assalariado e portanto vende sua força de trabalho em prol de sua subsistência; nesse contexto, entende-se que o trabalhador docente efetiva seu trabalho na condição de proletário, e assim, concordando-se que “o trabalho fabril associa-se ao trabalho docente, o qual foi gradualmente aliando as propriedades do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado”. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 10)

Fidalgo, Faria e Mendes (2008) ao partirem da premissa da proletarização docente, focam no acontecimento de uma

[...] hierarquização na organização do processo de trabalho escolar através da separação entre concepção e execução; a perda de autonomia por parte dos docentes; a excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho; a simplificação do trabalho docente a rotinas preestabelecidas; a degradação das condições de trabalho; e o achatamento salarial. (p. 66)

Nas palavras de Tumolo e Fontana (2008), temos a “conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho”. (p. 10) Com efeito, a proletarização, que decorre da divisão social, remete à desqualificação do trabalho docente, reduzindo o professorado a uma espécie de técnicos especializados, meros tarefeiros, desumanizando o trabalho. Diante disso, a escola, centrada entre os embates do capital e do trabalho acaba sendo compelida a preparar a força de trabalho para a conservação das relações de produção vigentes.

Em suma, ao se fazer uma análise das questões educacionais e o trabalho docente a partir da totalidade social é possível assegurar que, o trabalho docente só pode ser compreendido na sua relação com a sociedade, considerando sua forma de organização como um todo.

A partir do exposto, percebe-se claramente que nesta sociedade em que sobreviver depende da venda do trabalho, o trabalhador acaba por perder o controle sobre sua produção e também sobre si, se forma a alienar-se. Sendo assim, uma condição tanto do trabalhador em geral quanto dos trabalhadores da educação. Contudo, ainda que proletarização seja a melhor forma de explicar o trabalho docente, ainda não é satisfatória para elucidar aquilo que se passa com o professor. Já que, em consequência da sua

qualidade de proletário, também vê suas condições de trabalho serem pauperizadas e precarizadas.

Segundo Del Pino, Grutzmann e Palau (2011)

[...] Os novos trabalhadores da educação são causa e efeito da flexibilização do trabalho pedagógico. Esta é uma característica típica do trabalho pós-fordista. [...] O professor passa a ser uma tecnologia passível de ser substituída por outra. Seu conhecimento pode ser incorporado às novas tecnologias e aos novos processos de trabalho através do uso de tecnologias da informação e da comunicação, assim como ocorreu nas fábricas do período fordista (p. 243-244).

Para Manfredi (1998) tem sido corrente no Brasil o uso de mão-de-obra barata e descartável. Com efeito, pode-se citar o caso das subcontratações efetuadas através dos famosos contratos temporários de professores nas universidades federais, também conhecidos por professores substitutos ou mais recentemente, professores temporários, que na maioria das vezes são professores muito bem qualificados e que são contratados em condições adversas, sem nenhuma proteção contratual de trabalho e/ou social. Em outros casos, mais especificamente nas instituições particulares, o que ocorre é a contratação de docentes com o mínimo de preparo, um professor de menor escolaridade, como forma de precarização e desvalorização da profissão docente. Sendo assim, a remuneração também é menor, além de que, o professor em início de carreira “quer mostrar serviço”, pois almeja por ‘um lugar’ no tão restrito mercado de trabalho, dessa forma, as instituições se provelem dessa situação, exigindo um profissional de qualidade e pagando salários baixos.

É nesse cenário que aparece um dos aspectos mais importantes da UAB enquanto uma política educacional e que deve ser salientado, que é a forma de contrato dos professores, - sejam eles conteudistas ou formadores - e tutores. Tais contratos implicam em relações de trabalho temporárias, na modalidade de bolsas de prestação de serviços,

que podem ser incorporadas ao trabalho dos docentes universitários. O corpo docente formado para preparar e ministrar as aulas, na maioria das vezes, é o mesmo corpo docente de quadro e/ou efetivos da instituição, com carga horária de 40h/a semanais, e muitos até com Dedicção Exclusiva (DE) na função. Dessa forma, esses docentes acabam por ocupar uma dupla ou tripla jornada, pois além de suas atividades normais cotidianas também ministram as aulas da UAB/EAD, que extenuam sua carga horária semanal. Nesse caso, como hipótese, acredita-se que esse processo poderá prejudicar os cursos da instituição, pois mesmo que não seja conscientemente, o professor não consegue dar conta de tal carga horária e há possibilidade de deixar a desejar na qualidade de suas aulas. (DUARTE, 2008)

É nesse contexto que Del Pino, Grutzmann e Palau (2011) colocam

[...] A própria designação '*professor*' tem perdido força na EaD enquanto ganham espaço termos como facilitador, tutor, monitor e mesmo animador. Essas expressões, nos seus múltiplos sentidos, sintetizam a precarização do trabalho docente, restringindo suas funções. É nesse contexto que o trabalho docente cede lugar às atividades e tarefas docentes. Trata-se da flexibilização e da precarização do trabalho docente que se aperfeiçoam a partir da lógica do mercado e da globalização. Dito de outra forma, a EaD prevê cada vez menos professores e cada vez mais alunos. Para tanto, surge o argumento de que o desempenho dos estudantes depende menos da formação dos professores e de sua atuação e mais dos materiais utilizados. Esse discurso descaracteriza a análise global do trabalho docente, substituindo a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação, como se fosse possível estabelecer melhorias na educação ou mesmo implantar uma educação de qualidade com a mera introdução das TICs no processo educativo, sem levar em consideração o processo de formação de professores, o salário e a carreira docente, entre outros fatores que influenciam decididamente no cotidiano da atuação do professor (p. 245).

Com efeito, a intensificação do trabalho docente tem sua origem a partir da implantação das políticas educacionais que criaram uma situação de proletarização da profissão docente, fazendo com que os professores enfrentem uma crise na profissão, ao

mesmo tempo em que são vistos como técnicos executores, reduzidos à tarefa de implementar uma reforma. Nesse sentido, parece que os professores têm sido apenas objetos das reformas educacionais.

Essas reformas, que se apresentam a fim de minimizar as distâncias sociais de forma urgente, de acordo com Frigotto (2001), além de não acarretarem mudanças na estrutura da sociedade brasileira, ainda validam formas de segregação e exclusão, uma vez que se baseiam no princípio de estabelecer políticas distintas para os “desiguais” e na orientação para o mercado e para a estratégia política de redução do Estado. Em outros termos, somos cada vez mais oprimidos por políticas compensatórias e assistencialistas, impostas pelo governo sob a pressão daqueles que detêm os meios de produção.

Reforçando esse cenário, Barreto (2001) critica a coerência objetiva imposta às práticas pedagógicas na atual configuração das novas tecnologias, uma vez que os materiais didáticos podem ser empregados de forma simplista, expropriando o trabalho do professor e a formação educacional, tornando-a cada vez mais imediatista.

Além disso, a implantação do sistema de bolsas implica uma nova forma de relacionamento na universidade pública brasileira e não dispõe de discussão efetiva pelos docentes e pelo governo das suas potencialidades de mudança no próprio estatuto de funcionalismo público federal. Diante disso, a superação dessa condição vai muito além da capacitação dos professores para a utilização das novas tecnologias em sala de aula ou até mesmo de alguns cursos de formação continuada.

Conforme Mészáros (1981) ressalta, o aumento do número de diplomas de nível superior, ultimamente, revela não somente a expansão de vagas no ensino público, mas a abertura de cursos superiores pela iniciativa privada e a implantação da educação a distância. Segundo o mesmo autor, trata-se da massificação se utilizando do discurso da democratização. O desenho desse mapa assinala para um exemplo de educação

mercantilista e instrumental, caracterizada pelas avaliações baseadas em critérios quantitativos, pela ruptura com a produção de conhecimentos críticos, pelo aligeiramento na formação e, principalmente, por uma educação conformista em prol de uma inserção social sem autonomia.

Ampliando essa discussão, observa-se que há uma predominância nas universidades privadas de uma não tão nova realidade; a demissão de professores doutores ou mestres com mais tempo de serviço na instituição, dando lugar à contratação de especialistas e graduados; a rotatividade de docentes contratados temporariamente, nesse caso serve também para instituições públicas de ensino superior; a primazia pela agrupação, um professor para muitos alunos; a redução de salários, sem perspectivas de recuperação de seus direitos; a performance acadêmica baseada na lógica capitalista de produção, a qual atrapalha a efetivação de práticas que tendem à mudanças sociais e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Enquanto isso, as instituições públicas realizam poucos concursos para o ingresso na carreira docente, e quando isso ocorre, em sua grande maioria é caráter de substituição, dessa forma, as instituições particulares constituem uma “alternativa” para a complementação salarial ou a única fonte de renda. Nesse caso, com o valor da hora-aula baixo, o docente acaba se vinculando a diferentes instituições de ensino, ministrando várias disciplinas ao mesmo tempo, e muitas vezes, algumas delas incompatíveis com a sua formação acadêmica e ainda, deslocando-se de um lugar para outro, com a finalidade de cumprir sua jornada de trabalho.

A crescente mercantilização do setor privado de educação superior impõe cada vez mais barreiras ao trabalho docente. O professor também é afetado pelo aumento de exigências em relação à sua qualificação e à sua competência. Segundo Pinheiro (2001), de acordo com a lógica meritocrática e mercadológica, os professores vem sendo

avaliados e valorizados pela sua produtividade expressa de forma quantitativa, porém, sem se dar a mínima importância a qualidade de tais produções.

Dentro dessa lógica, constata-se ainda o surgimento de posturas, talvez vistas por alguns como não tão éticas por parte dos professores, como por exemplo o fato de docentes, independente de seu nível de graduação, se organizarem em grupos para vencerem a corrida do maior número de publicações e participações em eventos científicos possíveis, de tal forma que cada integrante produza um texto colocando o nome dos demais como autores, ao invés de produzirem, de fato, o trabalho acadêmico em conjunto ou individualmente. (SANTOS, 2012)

Devido às fortes mudanças no atual estágio do capitalismo são apreendidas pela sociedade e sem nenhum tipo de questionamento, os novos padrões sociais, pautados pelas relações mercantis, impondo ao professor que desempenhe seu trabalho de forma alienada, vendendo sua força de trabalho, sacrificando-se em prol das exigências da lei mercantilista.

Na atualidade, principalmente na ótica empresarial, espera-se que o novo perfil profissional seja aquele pautado na ideia de competências. Paradigma este orientado pelos pressupostos de polivalência, flexibilização produtiva, relações de trabalho, competitividade e produtividade através da racionalização dos custos e a consequente precarização do trabalho e do contrato social (DUARTE, 2008)

Este novo paradigma não se materializa apenas nas empresas, pois todas as transformações vão para além dela, atingindo outros segmentos da sociedade e, principalmente as instituições formativas e educativas, as escolas e as universidades.

As políticas educacionais foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo. Alguns autores como Frigotto (2005), Catani (2000), Gentili (1999), entre outros, salientam que a reforma educacional no Brasil

tem se consubstanciado em diferentes ações políticas, onde a discussão curricular tem sido colocada em primeiro lugar. As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar trazendo novas formas de ensinar e de avaliar, além disso, tais reformas têm aumentado a responsabilidade dos professores sobre sua formação obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.

Dentro desta ótica, desde a promulgação da LDB em 1996, o governo federal vêm tomando uma série de medidas no âmbito educacional visando principalmente controlar e direcionar o sistema educacional brasileiro a fim de ajustá-lo às exigências dos agentes financiadores internacionais, principalmente do BM que, munido de um discurso de melhoria da qualidade da educação, vem, na verdade, reforçando tendências que contribuem mais para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade do que a melhoria do sistema educacional público nos segmentos sociais menos favorecidos (Torres; Corullón, 2000). Estas medidas têm sido implementadas com a justificativa de resolver os problemas educacionais presentes na sociedade brasileira.

Com efeito, a partir da segunda metade da década de 90, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, sobretudo no setor público, foram submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes na história implicando grandes perdas. Por isso, os professores se sentem, muitas vezes, forçados a duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho, em prol de melhores condições econômicas.

Nesse sentido, Apple (1995) coloca, que a intensificação representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores docentes são degradados. Essa tal flexibilização que enraíza a intensificação do trabalho docente, se mascara de um discurso de melhoria na qualidade da educação para corroborar com a lógica do capital, em que se tem uma mão-de-obra qualificada com baixa remuneração e dupla e/ou tripla jornada de trabalho.

3. COMPREENDENDO A IDENTIDADE DOCENTE

Nesse capítulo, trago alguns autores como Fino e Sousa (2003), Silva (2000), Jacques (1997), Franzoi (2006), Dubar (1997), entre outros, a fim de, nos auxiliar a compreender a identidade docente, além de servir de suporte para nossa discussão sobre a identidade docente na educação a distância.

Segundo Fino e Sousa (2003) a identidade é uma questão de cunho pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o outro, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. (FINO e SOUSA, 2003 p.233)

De acordo com Silva (2000), identidade é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva - uma relação social; portanto sua definição, sendo discursiva e linguística, está sujeita a vetores de força e relações de poder. (SILVA, 2000 p.81)

Jacques (1997) conceitua identidade como sendo, “uma expressão subjetiva que se refere a tudo aquilo que é vivenciado como *eu* em resposta à pergunta ‘*quem és*’, sendo aprendida através da representação de *si mesmo*” (JACQUES, 1997 p.127). A etimologia da palavra remete a *idem*, do latim *o mesmo*. “Alguns autores empregam o termo ‘identidade social’ (...) para se referirem à consciência de pertencer a determinado grupo social e à carga afetiva que essa pertença implica”. (JACQUES, 1997 p.130-grifos do autor)

O sujeito constrói a sua identidade pessoal acerca das relações estabelecidas tanto consigo mesmo quanto com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos.

Para definir identidade, parte-se do tratamento dado ao conceito, em especial na sociologia, segundo o qual a identidade não se forja na infância de uma vez por todas, mas é um processo de reconstrução ao longo da vida. Implica, assim, processualidade e metamorfose, como qualificam alguns autores, associando-se, dessa forma, identidade e socialização, bem como identidade profissional e socialização profissional, na medida em que a identidade é produto das sucessivas socializações. (FRANZOI, 2006 p.40)

A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Deste modo, a identidade social profere aos aspectos do autoconceito e imagem, baseados na sua atribuição a um determinado grupo, o qual agrega a valorização e/ou desvalorização de atitudes, crenças, valores e experiências partilhadas que definem a identidade do sujeito.

Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições, referindo-se a uma identidade social particular. É uma identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional que partilha saberes específicos - saberes profissionais. Dubar (1997) ensina que:

Ao distinguir a socialização primária (aquisição de saberes de base) da socialização secundária, a construção da identidade profissional é considerada um processo de socialização secundária que visa um —resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997 p.111 - grifos do autor)

O mesmo autor apresenta dois conceitos na tentativa de melhor compreender as articulações que acabam por originar os processos de legitimação dos saberes: o processo

biográfico, uma construção temporal constituída por identidades sociais e profissionais através de divisões ocasionadas pelas instituições sucessivas, como a família, a escola, o mercado de trabalho, a empresa; e o processo relacional, que se refere ao ato de reconhecer como autênticas as identidades associadas à sua própria imagem, aos saberes e às competências. Para Dubar (1997) o processo biográfico é a identidade para “si” e uma identidade social “real”; já o processo relacional é a identidade para “o outro” e uma identidade social “virtual”. (DUBAR, 1997 p. 109 – grifos do autor)

A profissão docente, nasce em um contexto em resposta às exigências impostas pelas sociedades, instituindo-se num conjunto organizado de saberes, normas e valores (BENITES, 2007).

A respeito da identidade profissional docente, especificamente, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), entendem como:

(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...).

Segundo Paiva e Calheiros (2001), acaba por se refletir uma necessidade de reconstrução mais frequente da identidade social e pessoal devido à grande velocidade nas transformações e certa obrigação de busca permanente de ajustamento por parte dos indivíduos a novas circunstâncias. (PAIVA e CALHEIROS, 2001 p.109)

Em tempos balizados pela globalização, saturado de importantes progressos científicos e tecnológicos e de grandes avanços culturais e econômicos, e, por isso, mais complexo e exigente, não é surpresa, que de todo este cenário em constante transformação tenham surgido novos desafios para as escolas, que se vêem ante a

necessidade de criarem estratégias para que os alunos se tornem mais autônomos proporcionando experiências e conhecimentos que levem a uma compreensão mais crítica e do mundo em que vivem.

Entretanto, se a disparidade de solicitações e a complexidade do tempo presente que é posto às escolas colaboraram para reativar a importância estratégica que a educação continua a ter direito em meio a sociedade, sendo vista como elemento chave para uma melhor produção e distribuição de bens e serviços, a verdade é que, ao mesmo tempo, tornaram visível uma certa inconformidade do sistema educativo na formação de cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que atualmente se deparam.

Em meio a tantas reformas e ainda que contraditório, tem sido designado um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como agentes efetivos de mudança, deles dependendo, tanto as transformações referentes a escola e ao ensino, quanto o sucesso educativo dos alunos, além de sua realização pessoal. Apesar disso, a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o status social que lhe é devido.

Cabe reconhecer que as características do desenvolvimento pessoal e profissional ressaltam o sentido de uma epistemologia da prática, se opondo a tendências que reduzem a profissão docente a um conjunto de técnicas, e que contribuíam para a crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1991).

Dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. A constituição de sua identidade, perpassa diversas questões como as relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma

influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações.

Acredito, quando Pimenta (1999) coloca, que a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas e desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, entendo que durante seu desenvolvimento profissional, o professor necessita compreender sua prática, podendo investigá-la, se conhecer enquanto pessoa e profissional, mas também precisa aprender a compreender e conviver com discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho, sobre o próprio sistema educacional que acaba gerando o que Souza (2006) nomeia de “argumento da incompetência”.

Com efeito, a competitividade educacional, centrada nos sujeitos, é uma condição posta para a qualidade dos espaços escolares, concretizando-se em sucessivas avaliações externas, levando a uma tendência à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos. O processo de concepção dos espaços de responsabilização dos sujeitos, ou auto responsabilização, se constitui em um contexto em que as

identidades devem ser enunciadas pelos compromissos, pelas metas a cumprir e pelos resultados a atingir.

Dessa forma, todos os fatores expostos nos auxiliam a compreender o desenvolvimento profissional que vai delineando a construção da identidade docente.

3.1. A identidade docente na educação a distância⁹

A identidade docente vem sendo ênfase de estudos desde o final dos anos 1980. De acordo com Garcia (2010), nessa época a identidade docente era permeada por uma perspectiva marxista que via nas relações sociais de produção e nas lutas de classe a mola propulsora da sociedade. Sendo assim, os temas de maior relevância eram a situação ocupacional do professor, seu grau de proletarização, sua autonomia profissional e características da profissionalização.

Segundo Morgenstern (2010), “a docência representa um afazer atípico e inclassificável, na medida em que não se encaixa às coordenadas que definem uma profissão”. Observa-se que o profissional da educação esteve atrelado a um *déficit* de reconhecimento social, resultante da comparação com profissionais liberais como advogados e médicos. Neste contexto, as atividades realizadas por professores beira mais a meras ocupações do que uma profissão propriamente dita (MARCELO, 2009).

Para Lawn (2001), a identidade docente deve ser pensada em relação aos contextos e discursos governamentais educacionais oficiais. Em sua análise,

[...] as alterações na identidade são manobradas pelo Estado através do discurso [...], dos seus regulamentos, serviços,

9 Professorado é colocado aqui no sentido de “classe dos professores” (ver Nóvoa, 1992).

encontros políticos, programas de formação, intervenções nos media, etc. [...]. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. (p. 118).

Autores como Lawn (2001) e Gadotti (2002), ao analisarem a acuidade ao estabelecer redes entre discentes e docentes a fim de constituir uma identidade do professorado, tendem a reforçar a ideia de que a produção de identidade docente é social e acaba por fixar-se no contexto de atuação do professor.

Não por acaso, nos anos 2000, a identidade docente é considerada a partir das experiências e conhecimentos alcançados desde a formação escolar até a inserção na carreira profissional. Para isso, as biografias e memórias docentes tornam-se importante fonte de pesquisa, já que contribuí aos estudos sobre a identidade docente (SILVA; QUARTIERO, 2013).

O dinamismo característico da educação a distância se torna propício para análise das identidades docentes. Segundo alguns autores que pesquisam a área da educação a distância, como Aretio, 2001; Belloni, 2009; Moore e Kearsley, 2010; Peters, 2003, o embasamento conceitual de tal modalidade se dá alicerçado na ideia da separação espaço temporal entre estudantes e professores e a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Se “cada geração de professores constitui sua própria identidade docente no contexto em que vive” (GADOTTI, 2002, p. 10), ao apreciar essa acepção de educação a distância e posto que as identidades docentes concebem um conceito em processo em movimento, preocupa-nos problematizar a constituição da identidade do professorado em cursos de licenciatura ofertados através da UAB.

Ponderamos que, no âmbito da Educação, estabelecer uma identidade ao professorado representa uma problemática, já que questões como a profissionalidade docente e a organização política da classe como um todo intervêm nesta constituição de

identidade. Segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 13) “a docência é uma atividade multideterminada, depende de fatores institucionais, culturais e individuais”.

Dessa forma, pode-se dizer que, o professorado está incluso num coletivo de trabalhadores em Educação - uma classe heterogênea constituída de divisões internas de formação, de atuação em níveis distintos de ensino e em realidades institucionais diferentes. Com esse grupo definido por parâmetros específicos surge o conceito de identidade, permeando os indivíduos, tendo seu nascedouro na coletividade. Os fatores subjetivos de sentir-se professor fundem-se de maneira indivisível com a visão geral dos papéis esperados dos mesmos. Esse equilíbrio entre subjetividade e conceitos externos é, por natureza e necessidade, dinâmico.

Mill (2006) coloca que,

[...] antes, no trabalho docente tradicional, [os docentes] ainda podiam minimamente ser considerados ou comparados aos artesãos, que dominam grande parte (ou todo) das etapas necessárias à elaboração do seu trabalho. Agora, no tele trabalho docente [na docência a distância], essa realidade é, necessariamente, inexistente. A “totalidade” do trabalho docente foi dividida tecnicamente em várias parcelas e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente (p. 184).

Belloni (2009), por sua vez, também revela que algumas dessas constantes se fazem presentes no ensino superior a distância, uma vez que a natureza comportamental humana é avessa a mudanças, tendendo instintivamente a sua zona de conforto. Não é diferente entre professores, que vêem ameaças à sua posição e às suas experiências quando introduzidas novas tecnologias, métodos ou mesmo avanços conceituais em seus respectivos campos. O que vai contra as características desejadas de adaptação, evolução e excelência na educação. Sentem-se também particularmente desconfortáveis frente a nova fragmentação profissional. Esquecem-se portanto do aspecto social do conhecimento, que necessita de infindável transferência. Tudo isso acaba por constituir um freio

pedagógico, uma constante barreira educacional que pode e deve ser superada. Aí voltamos a identidade e sentido de grupo, onde são encontradas tanto as causas quanto soluções. No sentido macro da classe, vemos facilmente a adoção dos parâmetros gerais que definem um professor. Dificilmente teremos conflitos subjetivos nessa parte. É o êxito do sentido grupo-indivíduo. No tocante a resistência, conflitos, inseguranças e competição, temos a via negativa da coletividade, e esses problemas acabam irradiados junto com as qualidades heterogênicas.

Os serviços pedagógicos de tutoria que Belloni (2009) se refere acima, são prestados por professores-tutores. Essa nova categoria de professor, o tutor, é uma figura-chave para o processo ensino-aprendizagem do discente, tanto em atividades individuais quanto em grupo, perpassando por todo componente curricular. Ele é responsável por acompanhar, orientar, estimular e provocar o estudante a construir o seu próprio saber, desenvolver processos reflexivos e “criar” um pronunciamento marcadamente pessoal (Mill, Oliveira e Ribeiro, 2010). Litwin (2001) enfatiza a acuidade do tutor na compreensão discente em relação ao material didático digital, inclusive com os documentos pertinentes às orientações necessárias para o desenvolvimento do curso como um todo, além de valorizar a sua competência ao gerir e/ou conservar uma rede de comunicação ativa entre os participantes, promovendo o compartilhamento de ideias e permitindo a constituição coletiva de conhecimento. Gatti (2003) destaca o seu papel na criação de laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais, entre os discentes e docentes, considerando-o um elo privilegiado de comunicação entre os professores-conteudistas e o material didático, e entre os professores-formadores e o programa de trabalho.

O tutor é uma nova categoria de docente que pode ser tanto presencial quanto a distância, sendo divididos da seguinte forma: tutor presencial - é aquele que acompanha os educandos presencialmente, estando sempre à disposição para encontros frequentes ou

esporádicos; tutor a distância – é aquele que acompanha os educandos virtualmente (a distância), por meio das plataformas de aprendizagem a distância e/ou tecnologias de informação e comunicação.

Pode-se considerar o tutor a distância um elemento-chave no processo educacional e, portanto, a qualidade do seu trabalho é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem do educando. Além disso, o tutor acaba sendo visto pelo aluno como a cara da instituição; isto é, o tutor e os estudantes estabelecem uma relação de proximidade de forma que a identidade do curso ou da instituição, na visão do aluno, passa pela imagem *criada* pelo tutor que o atende. Talvez por isso, Machado (2003) entenda que

O tutor tem um papel fundamental para a natureza do conhecimento: imprimir-lhe dinamismo e contexto. Cabe a ele impedir que informações tornem-se frias e isoladas.

Tem-se um agente que necessita de voz ativa e ouvida nos processos instrucionais mais altos, tornando a implementação de quaisquer diretrizes ou políticas educacionais algo baseado solidamente em informações coletadas no ambiente de aplicação das mesmas.

Nesta perspectiva, Mill, Abreu-e-Lima, Lima e Tancredi (2008) destacam

[...]As principais distinções entre tutor e professor residem nos tempos e espaços de trabalho e, por isso, acreditamos que uma análise dos espaço-tempos do docente-tutor elucidará transformações que vem ocorrendo no trabalho do docente-professor (p.115).

Essas novas categorias de docentes com denominações variadas estão presentes no documento oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na resolução nº 044 de dezembro de 2006, que “estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao

Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006”, e para tal, determina os direitos e deveres de cada nova categoria de docente.

Além do Tutor que já foi tratado anteriormente, há o **Coordenador/Suplente da UAB** nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o qual deve um professor ou pesquisador designado/indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais, e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB; outra categoria de docente criada foi o **Professor/Pesquisador** - professor ou pesquisador designado/indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de no mínimo 01 (um) ano no magistério superior; e ainda temos o **Coordenador de Polo** - professor da rede pública, em efetivo exercício a mais de 3 (três) anos em magistério na educação básica, que será responsável pela coordenação do polo de apoio presencial.

Tais modificações advindas do processo de inclusão de tecnologias não somente na economia ou no mundo do trabalho, mas também no cotidiano das pessoas, trouxeram resultados diversos para a forma de organização da sociedade. Sendo assim, as implicações estão evidentes nas formas de uso dos tempos e espaços pelos trabalhadores docentes, especialmente na docência da educação a distância. O processo de trabalho na educação a distância institui novos tempos e espaços para o professorado e esse redimensionamento espaço-temporal afeta não somente o habitual ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalhador.

Mill (2006) desenvolveu uma análise das implicações suportadas pelo professorado em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos

pedagógicos virtuais, em que suas preocupações congregavam nas seguintes categorias de análise: espaço-tempo, tecnologia, trabalho docente, gênero (ou relações sociais de sexo), educação a distância, coletivo de trabalho, lazer, produção e reprodução, entre outras.

As TIC foram tornando o espaço-tempo de descanso do professorado a modificar-se num espaço-tempo de trabalho, dificultando a inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal. Na maioria das vezes, o uso que o professorado faz, principalmente na educação a distância, é do seu tempo e espaço de descanso abdicando do seu lazer e da convivência familiar, devido a problemas ao administrar corretamente seu espaço-tempo para a realização das atividades do trabalho e para dedicar à família. Em sua pesquisa, Mill (2006) conclui que, em geral, os tutores virtuais não conseguem perceber os limites temporais de suas atividades de trabalho e não-trabalho, e isso vale também para as demais categorias criadas. Sendo assim, aspectos como a sobrecarga de trabalho e autonomia estão no cerne dos problemas de não usar o tempo de descanso para realizar alguma atividade docente virtual.

No próximo capítulo apontarei como foi realizada a pesquisa e quais os resultados obtidos, perpassando por todo processo de desenvolvimento da mesma.

4. A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS NOVAS RELAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES SUJEITOS DO PROCESSO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, apresento um breve histórico da EAD no Brasil e no mundo, bem como, abordo as questões relativas ao PPC, destacando o processo de trabalho desenvolvido pelos sujeitos investigados, mostrando como a especificidade desse trabalho vai modificar a percepção dos professores sobre seu fazer pedagógico

4.1. Um breve histórico sobre a educação a distância no Brasil e no mundo

A educação a distância vem se consolidando no Brasil, especialmente pela sua capacidade de atender um enorme contingente populacional, superando as barreiras da dispersão geográfica, oportunizando assim, a formação exigida pelo mundo do trabalho, daqueles que não puderam iniciar ou concluir sua formação anteriormente, e ainda proporcionar formação continuada. Essas exigências são acentuadas pelos órgãos financeiros internacionais como o BM e o FMI, que influenciam na criação de políticas públicas, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil (ALTMANN, 2002).

Para entendermos melhor o atual contexto da educação a distância, é necessário que analisemos, em princípio, o seu processo histórico de construção e evolução. Segundo Barros (2003), os primeiros indícios de utilização da educação a distância remontam ao século XVIII, quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de

Boston (EUA), este foi o primeiro marco reconhecido, o anúncio publicado pelo professor Cauleb Phillips, em março de 1728, na *Gazeta de Boston*: “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” (SARAIVA, 1996 p. 18).

As primeiras experiências com EAD no século XIX, apresentam uma concentração maior na Europa, com o oferecimento de cursos por correspondência na Suécia, Reino Unido e Espanha, além dos Estados Unidos. No início do século XX, países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul começam a vivenciar suas primeiras experiências com esse tipo de ensino. Entretanto, apenas na segunda metade do século XX é que a EAD começou a se fortalecer e a se estabelecer como uma importante modalidade de ensino. Em 1969, na Inglaterra, é autorizada a abertura da British Open University, considerada como um importante acontecimento dentro da evolução da EAD por trazer inovações nos instrumentos de comunicação entre professores e alunos, assim como na recepção e envio dos materiais educativos. Para Barros (2003), esta instituição é pioneira no que hoje entendemos como ensino superior a distância. Segundo Litwin (2001, p. 15), a Open University, que muitos reconhecem como modelo de educação a distância “[...] mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade”.

Litwin (2001) e Barros (2003) também citam a criação da Universidade Nacional de educação a distância, na Espanha, em 1972, que surgiu com idéias atrativas para estudantes de graduação e pós-graduação do mundo inteiro, com grande parcela de alunos latino-americanos.

Na América Latina, países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador também implementaram programas de Educação a distância, como aponta Barros (2003). Litwin (2001) afirma que instituições como a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, ambas criadas em 1977, adotaram o modelo da British Open University de produção e implementação.

No Brasil, o desenvolvimento da EAD tem seu início no século XX, em decorrência do iminente processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Dentro desse contexto, a educação a distância surge como uma alternativa para atender à demanda, principalmente através de meios radiofônicos, o que permitiria a formação dos trabalhadores do meio rural sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos.

A história da educação a distância no Brasil esteve sempre ligada à formação profissional, capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado.

A educação a distância surge no Brasil em 1904 com o ensino por correspondência, porém, este modelo de educação somente se consagra a partir dos anos 30, quando as políticas públicas viram na educação a distância uma forma de atingir uma grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre questões sociais. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, a educação passou a ter o papel de “adestrar” o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro deste contexto de formação profissional, surgem o Instituto Rádio Técnico Monitor em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, como aponta Nunes (1992).

Outra experiência foi com a instalação da primeira estação de rádio brasileira, a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, inaugurada em Abril de 1923, tendo

como um de seus objetivos centrais a promoção da educação pelo rádio. Assim, seus alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas e utilizavam a correspondência para contato. Esse projeto foi idealizado por Edgard Roquete Pinto em conjunto com a Academia Brasileira de Ciência.

Nas décadas de 70 e 80 se dá o episódio de maior expressão que é a oferta de cursos supletivos a distância, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, através do sistema de telecurso, com a utilização de materiais impressos, constituídos por aulas via satélite transmitidas por sistema de televisão (TORRES; VIANNEY, 2010).

Porém, o pioneirismo em propor ensino superior à distância surgiu em 1972, através de uma iniciativa do MEC, ao defender a criação de uma universidade aberta, proposta por Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação, após um estudo realizado na Inglaterra com o intuito de conhecer o modelo universitário projetado pela *Open University* (BARRETO, 2006).

Após essa iniciativa do MEC, são criados vários projetos de lei que propõem a criação de uma universidade aberta brasileira, porém, todos são arquivados após tramitar no Congresso Nacional. Segundo Barreto (2006) “apesar desses insucessos, no nível da legislação, algumas iniciativas concretas de ensino superior a distância surgem na década de 80, dentre as quais destaca-se o programa de educação à distância da Universidade de Brasília...”, em 1979 ofertando em torno de 20 cursos de extensão.

Os anos 90 são marcados pelo lançamento da TV Escola (1995), programa idealizado e coordenado pelo MEC, em âmbito nacional, objetivando aperfeiçoar e valorizar os professores da rede pública, bem como, visando a melhoria da qualidade do ensino, por meio de um canal televisivo dedicado exclusivamente a educação (SARAIVA, 1996).

Além disso, também é na década de 90 que a educação a distância se instala na maioria das instituições de ensino superior brasileiras, quando se dá a expansão da Internet no ambiente universitário e surge a primeira legislação específica para educação a distância, com o Decreto nº 2.494/98 que revoga o artigo 80 da Lei nº 9.394/96. Ao mesmo tempo advém pesquisas e experiências sobre o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação (NTIC). De tal modo, a educação a distância no ensino superior no país surge num cenário de tecnologias digitais, proporcionando interatividade e acessibilidade rumo a universidade virtual (VIANNEY, 2003).

A Universidade Virtual é uma realidade no âmbito nacional brasileiro. Em 1996, a UFSC promoveu o primeiro curso de mestrado por videoconferência no Brasil. Os cursos de mestrado iniciaram em parceria e possuíam aulas por videoconferência e presenciais. (SILVA; CORNACHIONE JR., 2005) Mas é em meados dos anos 1997 e 1998 que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem via internet se intensifica, com a oferta de cursos de especializações a distância; primeiramente na área da saúde pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), posteriormente, na área de moda pela Universidade Anhembi Morumbi, e em seguida, na área de gestão pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (TORRES; VIANNEY, 2010).

Para Barros (2003), assim como as exigências educacionais sofreram grandes alterações advindas das mudanças nas relações de trabalho com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, hoje vivenciamos a revolução das tecnologias, mais especificamente das tecnologias da informação, que mais uma vez afeta as relações de trabalho, e isso certamente se reflete na educação.

Duas tendências educacionais se firmaram no Brasil, no contexto da Educação a distância, segundo Barros (2003, p. 52): “[...] a universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho”. Autores como Nunes (1992) observam que, em

todo o seu processo histórico, a educação a distância sofreu todo um processo de transformação, principalmente no que diz respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade.

Aos poucos, a educação a distância está perdendo o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão. Mas, como toda modalidade de ensino, não se constitui na solução para todos os problemas. Atualmente vivenciamos novos desafios, principalmente no que diz respeito ao impacto nas novas tecnologias na educação a distância.

Contudo, um dos programas mais discutidos atualmente é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com seu primeiro edital publicado em 2006. O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a distância- SEED/MEC e a Diretoria de educação a distância- DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais¹⁰:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;

¹⁰ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico> Acesso em: 23 de Maio de 2014.

3. Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conforme publicado no site do MEC como UAB1¹¹, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.

O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2¹² conforme publicação no site do MEC, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.

4.2. Situando o leitor sobre a Universidade Aberto do Brasil – UAB

O funcionamento da Universidade Aberta do Brasil – UAB se dá através de 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

¹¹ Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>. Acesso em: 23 de Maio de 2014.

¹² Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>. Acesso em: 23 de Maio de 2014.

dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.¹³

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". (BRASIL, 2006). Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Desse modo, funciona como um 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. O Sistema UAB funciona como articulador

¹³ Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>. Acesso em: Janeiro de 2014.

entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior.

Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

A Figura abaixo representa melhor esse funcionamento.

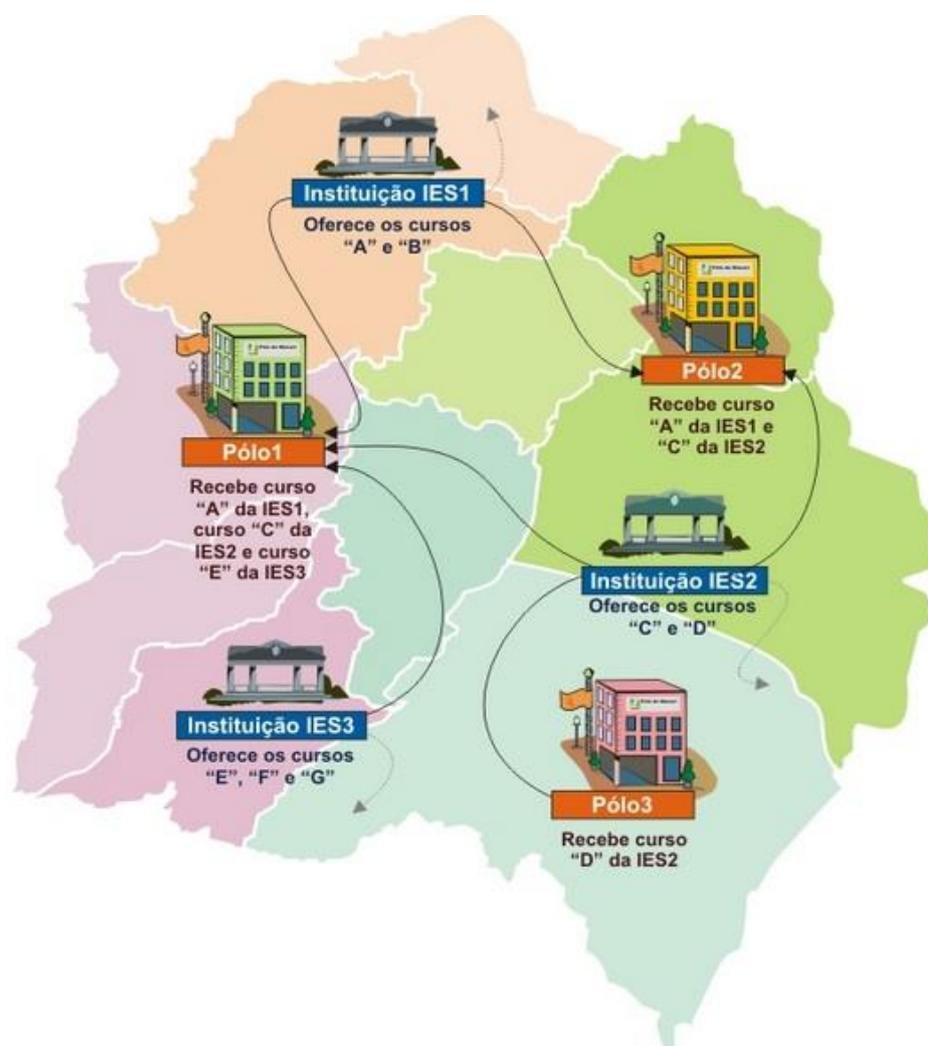


Figura 1: Como funciona a UAB

Fonte: http://www.uab.capes.gov.br/cache/multithumb_thumbs/b.300.200.16777215.0...images.stories_downloads.uabimagens.mapauab_etapas_visaoexterna.jpg Acesso em: 23 de Maio de 2014.

Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos

A UAB oferece, por meio das instituições públicas de ensino superior integrantes do Sistema, cursos de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações, voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado através de vagas disponibilizadas por demanda social, as quais são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos.

Além desses mencionados acima, a UAB também oferece Especializações do programa Mídias na Educação, com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso foi reformulado e reestruturado em duas entradas distintas: curso de extensão de 160 horas, para professores que não possuem nível superior completo, e especialização de 360 horas (no mínimo), para professores já graduados.

Também pode ser encontrada a Graduação em Biblioteconomia, curso de bacharelado destinado à formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos polos de apoio presencial do Sistema UAB.

Ainda fazem parte do *rol* de cursos ofertados pela UAB as Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), que são cursos em nível de pós-graduação lato sensu, com duração de 360 horas e certificação, destinando-se ao preparo de docentes para temas

transversais dos currículos de educação básica, bem como, o Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, que são cursos em nível de graduação - bacharelado, e pós-graduação lato sensu - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Dentre todas as possibilidades apresentadas acima, a Universidade Federal de Pelotas oferece cursos de licenciatura e especializações a distância, alguns através da UAB, como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC), que prioriza a necessidade de formação de profissionais da educação com capacidade de atender às características específicas das áreas rurais. Nesse contexto também se insere cidades em que a periferia se caracteriza por uma população de trabalhadores rurais ou vinculadas a produção rural. O perfil do egresso foca em profissionais qualificados que dêem conta da cultura de zonas rurais. Vinculado atualmente a Faculdade de Educação.

Além desse, também oferta o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol (FPELE), curso se propõe a sanar a necessidade de formação de professores em língua estrangeira de forma a atender à demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O Curso foi aprovado pelo MEC em 2008, com o objetivo de formar professores habilitados no domínio dos princípios técnico-metodológicos de ensino da língua espanhola como língua estrangeira, nas modalidades presencial e a distância, ampliando sua atuação no mercado de trabalho, uma vez que se embasa nas novas tecnologias da informação e da comunicação, visando também à inovação no processo de formação docente. Vinculado ao Centro de Letras e Comunicação.

Outra opção é o Curso de Licenciatura em Matemática (CLMD), o qual se propõe a formar docentes na área da Matemática que possuam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes a um profissional capacitado à operar nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, além de preparar tal profissional para que o mesmo tenha condições de atuar em nível de Pós-graduação tanto na área da Educação, quanto na área da Matemática ou em áreas afins. Vinculado ao Instituto de Física e Matemática.

Sem esquecer do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (CLPD), que tem por objetivo principal aproximar os alunos dos espaços escolares, visando uma formação de professores a partir de atividades de pesquisa e investigação da realidade local de cada polo que sediará as atividades presenciais, pretendo atender a demanda pública de formação docente prioritariamente a professores em exercício no magistério. Vinculado a Faculdade de Educação.

Ainda é ofertado o Curso de Especialização Lato Sensu em Mídias na Educação, o qual vem com a proposta de contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capacitando-os a produzir e estimular estratégias didáticas utilizando diferentes mídias, articulando as linguagens de comunicação com os processos de ensino e aprendizagem. O curso é proveniente de um projeto do Governo Federal que tem como destaque investir na formação continuada dos professores através da educação a distância, potencializando o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na educação formal. Esse curso integra o programa Mídias na Educação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e está vinculado a Faculdade de Educação – FAE.

A UFPEL possui uma gama de Cursos de Especialização ofertados na modalidade a distância, porém, esses não fazem parte do programa UAB, como é o caso do Curso de Especialização Lato Sensu em Ciência dos Alimentos, que constitui-se de 12 módulos de estudos (disciplinas) que apresentam conteúdos atualizados em Tecnologia de Frutas e Hortaliças, relativos às técnicas de processamento e controle de qualidade das matérias-primas e produtos acabados. Vinculado ao Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos.

Também, o Curso de Especialização Lato Sensu em Ciência e Tecnologias de Sementes, o qual é ofertado desde 1985 na modalidade presencial e a pouco tempo começou a ser ofertado na modalidade à distância, com o intuito de chegar aos alunos que na maioria das vezes trabalham no campo e não conseguem uma periodicidade para estudar na zona urbana. Esse curso se constitui de 11 módulos (disciplinas) na área da educação agrícola. Vinculado ao Departamento de Fitotecnia da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel - FAEM.

E por fim, o Curso de Especialização Lato Sensu em Saúde da Família, que se objetiva a preparar profissionais na área da saúde de família do SUS promovendo o aperfeiçoamento da gestão e da organização dos serviços de Atenção Primária à Saúde, a qualificação da prática clínica, a institucionalização da avaliação e monitoramento em saúde, a cidadania e a participação social. Vinculado ao Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina – FAMED.

No intuito de continuar contextualizando a UAB, se torna imprescindível apresentar os profissionais que constituem esse programa. O sistema UAB vincula diferentes profissionais para atuar nas instituições e nos cursos, sendo as funções remuneradas a

partir de bolsas da CAPES. Tais funções são divididas entre os cargos de coordenação, professores e tutores, distribuídos da seguinte forma: Coordenador e Coordenador Adjunto UAB, Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Coordenador de Polo, Professor Pesquisador, Professor Pesquisador Conteudista e o Tutor (presencial e a distância). Apresento a seguir as atribuições de cada uma das funções citadas, conforme o Anexo I da Resolução 26, de 05 de junho de 2009.

O Coordenador e o Coordenador-adjunto UAB serão professores ou pesquisadores indicados pelas IPES integrantes do Sistema UAB, que atuem nas atividades de coordenação e apoio aos polos de apoio presencial e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema. Ao Coordenador UAB compete: coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB; realizar reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos; receber e avaliar os relatórios de desenvolvimento dos cursos elaborados pelos coordenadores de curso e coordenadores de pólo; participar de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos; encaminhar relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos, as fichas de cadastro de bolsistas, o Termo de Compromisso do Bolsista devidamente assinado e relatório de bolsistas para pagamento à UAB /DED/CAPES, ou quando for solicitado; realizar cadastramento e controle de bolsistas; fazer a certificação dos lotes de pagamento de bolsas; acompanhar a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos; fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC.

Ao Coordenador-adjunto UAB compete: auxiliar o Coordenador UAB em todas suas atribuições; participar de grupo de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e

a adequação do Sistema; participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos; manter arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do Sistema UAB; verificar o andamento dos cursos; verificar a adequação da infraestrutura dos polos de apoio presencial ao objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos a DED/CAPES; realizar, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Sistema; acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.

Já o Coordenador de Curso deverá ser um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atue nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Serão suas atribuições: coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso; participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na instituição de ensino; participar de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno; realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso; elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno; participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação; realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB; acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso; verificar o andamento dos cursos; acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo; informar o

coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento; auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

O profissional que exercer a função de Coordenador de Tutoria deverá ser um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atue nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, e terá como atribuições: participar das atividades de capacitação e atualização; acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso, as atividades acadêmicas do curso, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa, bem como, acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores; verificar o andamento dos cursos; informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa; encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

A função de Coordenador de Polo deverá ser exercida por um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação de polo de apoio presencial. Dentre suas atribuições está: acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo de apoio presencial; garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infraestrutura do polo de apoio presencial; participar das atividades de capacitação e atualização; elaborar e encaminhar à DED/CAPES relatório semestral das atividades realizadas no polo, ou quando solicitado; elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo; acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância; acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo e a entrega dos materiais didáticos aos alunos; zelar pela

a infraestrutura do polo; relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso; articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos; organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos naquelas instalações; articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo; receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

Fora as funções de coordenação também são atores da UAB o Professor-pesquisador conteudista e/ou Professor-pesquisador e o Tutor. O primeiro poderá ser um professor ou um pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atue nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB. A eles são atribuídas as seguintes tarefas: elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino; desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia

previstos no plano de curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno, bem como, pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPE/MEC, ou quando solicitado.

O segundo, denominado Tutor será o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades descritas a seguir. No entanto, as instituições de ensino podem determinar, nos processos seletivos de tutores, atividades complementares a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. Cabe a ele: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

A remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada, assim como nos polos de apoio presencial do Sistema UAB é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela CAPES/MEC, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. As bolsas, conforme site da CAPES/UAB, são concedidas respeitados os critérios e valores descritos abaixo.

O Coordenador UAB que comprova a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior enquadra-se na categoria Coordenador I/Coordenador-adjunto UAB I, fazendo jus a uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.500,00. Aquele que não comprova essa experiência, mas tem formação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério superior ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado enquadra-se na categoria Coordenador II/Coordenador-adjunto UAB II, fazendo jus a uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.200,00.

O Coordenador de curso que comprovar a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior enquadra-se na categoria Coordenador I e receberá uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.400,00. Aquele que não comprovar essa experiência, mas tem formação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério superior ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado se encaixará na categoria Coordenador II e receberá uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.100,00.

O Coordenador de tutoria também obedecerá aos mesmos critérios, caso comprove experiência mínima de três anos no magistério superior enquadra-se na categoria Coordenador I e receberá uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.300,00. O que não

comprovar essa experiência, mas tem formação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério superior ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado se enquadrará na categoria Coordenador II e receberá uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.100,00.

O Professor-pesquisador e/ou Professor-pesquisador conteudista, também respeitam os mesmos critérios dos coordenadores acima, caso conseguirem comprovar sua experiência mínima de três anos no magistério superior se enquadrarão na categoria Professor-pesquisador I/ Professor-pesquisador conteudista I e receberão uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.300,00. Mas, caso não obtenham tal comprovação de experiência, porém, possuem formação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério superior ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado se enquadrará na categoria Professor-pesquisador II/ Professor-pesquisador conteudista II e receberão uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.100,00.

Tanto o Coordenador de polo quanto o Tutor, não seguem essa determinação e suas remunerações mensais são através de uma bolsa no valor de R\$ 1.100,00 e R\$ 765,00, consecutivamente.

4.3. Constituindo o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância

Conforme já mencionado anteriormente, o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFPEL através da Resolução nº 1 de 28 de abril de 2004. Tal curso foi responsável por levar ao credenciamento da Instituição junto ao Ministério da Educação para oferecer cursos a Distância, iniciando suas atividades com o Programa Pró-Licenciatura e posteriormente aderindo a Universidade Aberta do Brasil.

Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua constituição original os professores atuantes eram oriundos do ensino presencial, dividindo, inclusive, sua carga de trabalho com atividades de ensino nas duas modalidades. Isso fez com que ambas as modalidades fossem tratadas como tendo as mesmas necessidades sem perceber suas especificidades. Com isso, o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância manteve o caráter fragmentado por disciplina, a imposição de pré-requisitos curriculares e a sequência de saberes pré-estabelecidos.

Esse cenário se modifica a partir de 2010, com o ingresso de docentes para o trabalho exclusivo com o Curso, quando uma nova identidade pautada na diferenciação das modalidades e das funções dos sujeitos envolvidos começa a ser sugerida. Essa identidade se constitui a partir da reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, organizando um currículo não sequencial, por eixos temáticos e produzido para a formação inicial de um professor de matemática.

Na apresentação do curso que consta no PPC indica que seu público-alvo são indivíduos com o Ensino Médio completo e aprovados no processo de seleção elaborado para o Curso; com número de vagas definido pelo Colegiado do Curso, de acordo com a demanda dos Polos de Apoio Presencial e financiamento específico; tendo regime semestral, com duração formal mínima de quatro anos, com o desdobramento em oito semestres, sendo que cada semestre será executado em média em 17 semanas.

O Curso tem por objetivo geral formar professores de Matemática para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitando-os para realizar intervenções nos processos de ensino-aprendizagem de Matemática, atuando para a formação integral do aluno como cidadão crítico, reflexivo e atuante, contribuindo para a qualidade de ensino nas escolas e sendo um agente integrador na relação comunidade-

escola. Preparado ainda para continuidade de estudos em nível de Pós-Graduação em Educação, em Educação Matemática ou em áreas afins.

Apesar do curso ser desenvolvido praticamente todo a distância, são oferecidas atividades presenciais semanais não obrigatórias para os estudantes de cada Pólo, no intuito de promover uma aprendizagem colaborativa e participativa. Além destas, em conformidade com a lei, as avaliações serão presenciais, constituindo atividades obrigatórias.

Entendendo que um professor se constitui a partir de sua prática, o curso conta ainda com estágios obrigatórios, no intuito de preparar o aluno para o exercício da docência, compreendendo as etapas necessárias para concluir sua formação.

A comunicação estabelecida entre professores e alunos se dá basicamente de forma virtual através da Plataforma Moodle, onde é possível realizar atividades, armazenagem de material didático, comunicação on line via Chat, entre outros, e também em encontros presenciais.

Para acompanhar o desenvolvimento do aluno será estabelecida uma rotina de observação, descrição e análise contínua da produção desse aluno, devendo ser realizada através de orientação acadêmica, a qual ficará a cargo dos tutores e professores responsáveis pela execução de disciplinas do curso. Caso seu rendimento não seja satisfatório, será sugerido ao aluno refazer seu percurso.

Entendendo a avaliação como um processo contínuo, será realizado no início do Eixo uma avaliação com o intuito de verificar quais concepções o aluno tem sobre o conteúdo matemático específico. No decorrer serão aplicadas mais duas avaliações presenciais, sendo, preferencialmente, uma prova e a apresentação de um Seminário, o que corresponderá a 60% do total da nota do aluno, ficando os outros 40% restantes destinados a avaliações online realizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

4.4. Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem no curso de Educação Matemática a Distância

As tecnologias de informação e os recursos da teleinformática propiciam, cada vez mais, a criação de ferramentas para os ambientes de editoração de cursos de Matemática de qualidade, motivadores, atrativos, interativos, cooperativos, de comunicação síncrona e assíncrona rápida e de baixo custo. Todos esses elementos são fundamentais, porém a interação é o elemento básico. Cursos interativos à distância em Matemática, no sentido de que objetos matemáticos possam ser manipulados e experimentados, favorecem o processo de investigação e abstração

O texto do PPC do curso investigado destaca que a modalidade de educação a distância pressupõe tanta qualidade educacional quanto a modalidade presencial, não podendo haver diferenças entre a formação profissional por uma modalidade ou outra. Embora os Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no Brasil apontem que a prioridade nos cursos desta modalidade deve ser a compreensão de educação, relegando a segundo plano o modo de organização a distância (MEC, 2007).

Ainda é ressaltado no texto que esta modalidade de ensino possui um diferencial em relação à modalidade presencial, necessitando, assim, de modelos pedagógicos distintos (Behar, 2009), sujeitos envolvidos no processo dispostos à inovação (Formiga & Litto, 2009) e domínio das tecnologias de informação e comunicação (Brito & Purificação, 2003; Macedo, 1997; Moran, 2003; Sampaio & Leite, 1999). Segundo Behar (2009), urge a construção de um modelo pedagógico para a educação a distância que seja pensado especialmente para essa modalidade e não adaptado do ensino presencial.

É interessante lembrar que na EaD as situações de ensino-aprendizagem podem ocorrer de forma assíncrona sem a necessidade da presença física, diferente do que ocorre no ensino presencial, o aluno tem a possibilidade de planejar seu estudo em função de seu tempo e disponibilidade, exercitando a autonomia e organização. Contudo, um aluno de curso a distância precisa desenvolver competências: tecnológica, no uso de programas em geral e da internet principalmente; ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem; e ligadas ao uso de comunicação escrita (Behar, 2009, p. 26).

Maia e Mattar (2007) refletem sobre a organização dos cursos superiores a distância no Brasil afirmando que

Os cursos foram desenhados com base no modelo de ensino superior existente, em conteúdos pré-formados, com os mesmos currículos preestabelecidos e disciplinas constituídas isoladamente, gerando poucas possibilidades de participação e interatividade do usuário no desenvolvimento e desenho de seu processo de aprendizagem. Mesmo com tanta tecnologia e interatividade, o aluno, que deveria ser o grande designer instrucional de sua própria aprendizagem, continua como expectador passivo do que se passa a sua volta. Pior que isso, apesar dos avanços tecnológicos e das possibilidades de revolução pedagógica, os cursos superiores a distância pouco inovaram em termos de grade curricular e projeto pedagógico. As aulas expositivas transformaram-se em arquivos pdf; as apresentações, em Power Point; passaram a usar o Breeze; e as discussões em grupo passaram a se chamar fóruns ou comunidades de aprendizagem. Até mesmo a maneira como horas-aula são contadas foram baseadas nos cursos presenciais (p.69, 70).

O curso investigado dedica-se à formação inicial do professor de matemática na modalidade a distância mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, levando em consideração que nessa modalidade os alunos estão separados do professor em termos espaciais e, muitas vezes ou na maioria das vezes, temporais. Dessa forma, o curso percebe o papel das TICs como contribuinte para reduzir a distância pedagógica, assegurando formas de comunicação e interação entre os atores envolvidos no processo de construção de conhecimento em EaD. (Behar, 2009, p. 23). O curso foi pensado e proposto de forma que os estudantes, tutores e professores poderão desenvolver atividades educativas em lugares e tempos diversos e em um ambiente colaborativo.

Algumas questões foram desencadeadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, indicadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002, através das Resoluções CNE/CP01 e CP02, a fim de subsidiar as mudanças curriculares propostas para o curso de Licenciatura em Matemática a distância. A partir dessas questões a matriz curricular do curso ficou subdividida em quatro eixos temáticos, que são: 1) Conhecimento do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática, 2) Conhecimento do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática, 3) Conhecimento dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos e 4) Conhecimento do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional do Professor de Matemática.

Dessa forma, a estrutura curricular proposta supera concepções arraigadas nos currículos de Licenciatura em Matemática, tais como a linearidade, rompendo com a estrutura de disciplinas justapostas. Seu foco passa a ser na formação integral do professor de matemática que está centrado nos quatro conhecimentos citados acima.

Para tanto, percebe-se a importância de uma organização estrutural consistente, tanto referente ao corpo docente quanto a gestão administrativa do Curso, que sejam capazes de dar conta de administrar, supervisionar e acompanhar os alunos que constituem o Curso. Sendo assim, o CLMD é composto por uma equipe de Gestão Acadêmico-Administrativo, a qual se subdivide em 1) Coordenador do Curso, 2) Coordenador Adjunto do Curso, 3) Coordenador de Tutoria, 4) Colegiado do Curso, e 5) Secretário; E por uma equipe Multidisciplinar, subdividida por: 1) Equipe de Planejamento do Eixo Temático; 2) Equipe para Execução do Eixo Temático; 3) Equipe de Recuperação Paralela; 4) Equipe de Suporte Técnico.

Na equipe de Gestão Acadêmico-Administrativa, o Coordenador do Curso deve ser um professor de matemática efetivo do Instituto de Física e Matemática da UFPel, buscando garantir que os princípios pedagógicos do Projeto estejam presentes na prática do CLMD, acompanhando o trabalho docente, dos tutores e o desenvolvimento dos alunos. O coordenador do curso é responsável por representar o CLMD em diversas esferas externas ao curso, deve ser um professor com experiência pedagógica, administrativa, capacitação específica em EaD, com experiência em coordenação de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, além de controlar questões operacionais, de recursos humanos, administrativas e financeiras gerais do CLMD.

Cabe ao Coordenador do curso coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso; participar das atividades de capacitação desenvolvidas na instituição; participar da elaboração de materiais didáticos para EAD; planejar a seleção e a capacitação tanto dos profissionais envolvidos no curso, quanto dos alunos; elaborar, juntamente com o corpo docente, o sistema de avaliação; participar dos fóruns; acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso; verificar o andamento dos cursos; acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo; informar ao coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento; e auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

Ao coordenador adjunto de curso cabe auxiliar o Coordenador de curso em todas as suas atribuições, dividindo todas as tarefas de maneira igualitária. No período de realização da pesquisa, o CLMD não dispunha de Secretário e as tarefas atribuídas a este eram cumpridas pelo Coordenador de curso e pelo Coordenador adjunto de curso.

Ao coordenador de tutoria compete articular de forma padronizada as orientações que deverão ser repassadas aos alunos pelos Tutores; também é responsável por

eventuais informações e materiais necessários aos tutores no desempenho de suas atividades; o Coordenador de tutoria manterá um controle das questões levantadas frequentemente pelos alunos, as quais servirão de base para discussão em encontros periódicos com os tutores bem como serão o conteúdo a ser incluído em tutoriais disponibilizados no ambiente de aprendizagem. Cabe ao Coordenador de tutoria, participar das atividades de capacitação e atualização dos tutores; acompanhar os processos seletivos de tutores, junto com o Coordenador de curso; acompanhar as atividades acadêmicas do curso; informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa; acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores; e encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

Embora o PPC do curso não revele um Coordenador de estágios, essa figura existe na estrutura do curso e é o responsável por orientar as atividades de estágio, repassar orientações aos tutores presenciais que vão realizar o papel de acompanhar os estagiários em seus polos de origem. Esse docente também terá que supervisionar todas as atividades relativas aos estágios e avaliar junto com os tutores presenciais o processo de estágio referente a cada aluno, realizando viagens aos polos.

Como já foi mencionado o curso conta com uma equipe multidisciplinar, a qual é subdividida em quatro equipes responsáveis pelo planejamento, pela execução, pela recuperação paralela e pelo suporte técnico de cada eixo temático. Abaixo faço uma breve descrição sobre o funcionamento de cada equipe.

A equipe de Planejamento do eixo temático é responsável por planejar todo material impresso referente a cada eixo além de outros materiais complementares, como objetos virtuais de aprendizagem, vídeos, entre outros, contando com o apoio de um Núcleo de

Produção de Material Didático de Mídia Digital. A equipe ainda é formada por no mínimo, três professores efetivos CLMD/UFPel e quatro professores pesquisadores.

Cabe a equipe para Execução do eixo temático, implementar o eixo, ficando responsável por avaliar as produções dos alunos informando para a equipe de recuperação paralela sobre os alunos que não alcançaram o aproveitamento mínimo no eixo, administrar situações de aprendizagens a partir do material produzido pela equipe de Planejamento dos Eixos informando à equipe quando houver necessidade de adequação do material, realizar intervenções pedagógicas, além de dialogar com os coordenadores e as equipes existentes. Essa equipe deverá ser composta por, no mínimo, dois professores CLMD/UFPel, que tenham atuado no planejamento do eixo e os quais ficarão responsáveis por gerenciar a execução do eixo, professores pesquisadores em quantidade suficiente para atendimento de um grupo de Polos de acordo com definição prévia do Colegiado e os quais se responsabilizarão pela coordenação das equipes docentes dos Polos, um professor tutor a distância para cada 25 alunos e um professor tutor presencial para cada 25 alunos.

Será de responsabilidade da equipe de Recuperação Paralela gerir as reais dificuldades dos alunos que não alcançarem aproveitamento mínimo no eixo, criando atividades que auxiliem esses alunos a superar tais dificuldades.

E por fim, é de responsabilidade da equipe de Suporte Técnico administrar os ambientes virtuais de aprendizagens, gerenciar bancos de dados e servidores, realizar a manutenção dos equipamentos tecnológicos, contando com um técnico para administração do AVA Moodle, dois servidores técnico-administrativos da área de Tecnologia da Informação e um programador.

4.5. O processo de trabalho no curso investigado

A materialização das relações entre os diferentes sujeitos protagonistas do processo de trabalho na UAB indica um reposicionamento docente, caracterizando a constituição de uma nova identidade docente, diversa daquela estabelecida na educação presencial. A partir da descrição dos cargos, conforme apresentado na seção anterior, os diferentes sujeitos passam a se relacionar gerando um processo de trabalho específico para a UAB, mas, sobretudo, característico da EaD. Mais que descrever a seguir o processo de trabalho, pretendo mostrar o aparecimento de novas relações e, com elas, uma nova identidade docente.

Por falar em processo de trabalho docente no CLMD, acho importante discutir um pouco sobre a contratação de professores pesquisadores e como está estruturada a hierarquia desse curso na modalidade a distância na UFPel.

É pertinente lembrar que o CLMD era formado inicialmente por oito professores efetivos, quando ainda existia o CEAD. Desses oito professores, sete professores são concursados exclusivamente para EAD e um professor concursado do IFM que foi transferido para o CEAD, ou seja, todos esses oito professores tinham exclusividade no CLMD/EAD/UFPel.

Quando o CEAD foi extinto e o CLMD migrou para o IFM, deixou de existir essa exclusividade. Porém, em reunião junto ao Departamento, foi permitido exclusivamente ao professor que ocupa a função de coordenação do CLMD, cumprir sua carga horária unicamente no curso. Caso o professor opte por deixar a coordenação, terá obrigatoriedade de cumprir 12 horas aula na modalidade presencial, embora seja possível acumular uma remuneração através de uma bolsa e continuar ministrando suas aulas também na modalidade a distância.

Essa conquista só se tornou possível devido à enorme demanda que a função administrativa de coordenação exige. Com todos esses encargos seria impossível cumprir carga horária presencial devido sua rigidez de turnos e horários. Dessa forma, o professor não deixa de cumprir seus encargos pedagógicos no CLMD devido a flexibilidade da EAD.

Conforme informação prestada pela Coordenadora do curso, quando é necessário chamar um professor para o CLMD, geralmente se coloca um aviso no IFM, solicitando um um docente para atuar na condição de Professor Pesquisador para ministrar determinado componente curricular ou mesmo um conteúdo específico no curso. A prioridade é dada a quem já trabalhou no curso, mas conforme a coordenação,

[...] se a gente não conseguir e outro professor se candidatar, não posso proibir. Até porque, teoricamente, todo professor com formação em matemática está apto a dar aula de qualquer conteúdo da área, embora se sabe que cada professor tem afinidade com um determinado conteúdo. (Coordenadora do curso)

A idéia inicial é solicitar um professor que pertença ao departamento. Caso não haja interesse de nenhum professor ou não tenha nenhum professor com disponibilidade, se realiza uma busca em outros departamentos dentro da instituição – UFPel e que estejam aptos para ministrar tal conteúdo. Caso ainda não seja possível encontrar esse profissional dentro da UFPel, então é aberto um edital externo para professores que atuem em outras instituições. Como enfatizou a Coordenadora do Curso, “hoje até se tem professores pesquisadores sem nenhum vínculo com a UFPel. Tem um da Unipampa de Bagé, tem outro da Furg [...] todos remunerados através de bolsa” (Coordenadora do curso).

Para os componentes curriculares de Libras, Física, e os da área da Educação, não há necessidade de um professor sempre disponível, pois não são contínuos. Nesses casos os professores são chamados conforme a necessidade do eixo e obedecem os mesmos critérios de seleção dos demais.

Para melhor compreensão sobre conteúdos, eixos, componentes curriculares e áreas mencionadas acima, se faz necessário explicar como se dá a organização e arquitetura curricular do curso, a qual divide-se em oito eixos temáticos pautados em quatro conhecimentos para formação do professor de matemática. Esses conhecimentos integram a parte obrigatória do currículo e são os seguintes: 1) Conhecimento do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional – Educação básica escolar; 2) Conhecimento do Conteúdo Matemático Especializado – Ensino superior; 3) Conhecimento dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos - relações pedagógicas, psicológicas, sócio históricas; e 4) Conhecimento do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional do Professor de Matemática – outras áreas que colaboram para o ensino da matemática, Língua Brasileira de Sinais, Organização e Políticas Públicas da Educação Brasileira e Física.

Os componentes curriculares que correspondem aos conhecimentos do conteúdo matemático específico (educação básica e ensino superior) são ministrados pelos professores pesquisadores efetivos da área da matemática, vinculados ao IFM. Os demais componentes que correspondem aos conhecimentos dos processos de ensino-aprendizagem e áreas afins, podem ser ministrados pelos professores pesquisadores dos cursos de Engenharia, Arquitetura, Letras, e demais colaboradores.

Cada eixo corresponde a vinte créditos, com cinco componentes curriculares de quatro créditos cada. O eixo é formado por uma equipe composta por um professor responsável pelo eixo, por um professor responsável por organizar as Web conferências, um professor responsável pelas viagens para os polos e aulas presenciais, um professor responsável pelo material didático, um tutor a distância e um tutor presencial.

Cada professor ou cada dupla de professores, que pode ser formada pelo professor responsável pelo eixo e o professor responsável pelo material didático, criam os conteúdos definindo quais prioridades e qual enfoque que este terá, além do calendário, planos, ementas, atividades e avaliações. Depois de estruturado, o conteúdo é apresentado para o grupo no intuito de arrumar os detalhes, ajustar a linguagem, fazendo com que o material assuma as características de uma padronização, dessa forma, evita-se que os alunos percebam eventuais trocas de professores de um conteúdo para outro. Essa forma de organização é perceptível nas falas dos professores,

[...] os efetivos eram muito ligados na organização do material e no planejamento de como o semestre ia ocorrer, então quando eu falo assim: planejamento de material significa desde o calendário, por exemplo, na primeira semana vai trabalhar tais conceitos, na segunda semana vão trabalhar tais e tais conceitos e as atividades vão ser essas, na terceira semana [...] a fórmula tem que ter tais elementos, a resposta pra isso tem que ser aquela, o tutor tem que fazer tal intervenção, então era toda essa minúcia do trabalho [...] (P2)

[...] na gestão anterior tinha um grupo para a correção, o outro das atividades, hoje não, tem uma equipe que acompanha um pólo, sendo possível conhecer cada aluno, seus problemas, características, enfim, todo histórico do aluno. (P1)

O curso possui duas grandes equipes de tutores, uma equipe que só realiza a gravação de vídeo aulas com os conteúdos e exercícios orientados pelos professores, e outra equipe de orientação e correção das avaliações, e que também cuida dos fóruns e e-mails.

Essas equipes, embora compostas por tutores com no mínimo bacharelado¹⁴ em matemática, passam por uma capacitação inicial durante dois meses antes do início do semestre, para relembrar o conteúdo específico da área da matemática, e ainda como

¹⁴ A preferência é dada para quem tem Licenciatura.

orientar os alunos, como responder nos fóruns, de forma que o tutor tenha mais domínio sobre o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando maior firmeza na hora de responder ao aluno. Segundo a fala da P1 “o grupo tem que ter coesão, professores e tutores”.

Durante o período que a pesquisa foi realizada no curso, o processo de organização e orientação do eixo se dava, primeiramente, através de uma reunião com toda equipe responsável pelo eixo, realizada semanalmente nas quintas, a partir das 14h, onde eram definidas as atividades para semana seguinte. Essa reunião se estendia até umas 17h. Por volta desse mesmo horário chegavam os tutores para capacitação que durava em média 1h, até umas 18h. Posteriormente, todos se dirigiam a reunião administrativa com a coordenadora do curso e/ou a coordenadora de tutoria e a coordenadora do eixo, onde eram repassadas as orientações referentes as atividades da semana. Na fala abaixo se apresenta um exemplo de como são repassadas as orientações para os tutores,

[...] essa reunião serve pra passar coisas do tipo ... pessoal, na próxima semana terá prova, depois que a prova chegar, vocês terão 10 dias pra correção e postagem das notas. Na próxima semana tem que gravar tais vídeos ... dependendo do recado ia pra cada equipe responsável, ou equipe de avaliação e correção ou equipe de gravação [...] (P1)

Segundo a fala da coordenadora do curso, a cada semestre vai “se aparando as arestas” na tentativa de ajustar as atividades e funções que cada um exerce no curso, seja ele um professor pesquisador, um tutor a distância, um tutor presencial, ou até mesmo um coordenador.

Como exemplo desse processo de reconstrução constante do curso, a coordenadora coloca que nesse semestre, referindo-se a 2014/2, os tutores presenciais passaram a ter atribuições bem pontuais, como forma de incentivo e reconhecimento de seu trabalho. Ainda segundo a coordenadora, os tutores presenciais não se sentiam úteis e

muito menos se sentiam parte da equipe de professores do CLMD da UFPEL. A partir daí começou a ser repensado no curso como se enxerga o papel do tutor, que passa a ser reconhecido como parceiro da equipe de trabalho. Tal reconhecimento, acarretou na melhoria do tempo de retorno das dúvidas dos tutores. Coisa que era demorado e acabava por causar desânimo nos tutores, passou a ter prazo estabelecido de no máximo uma semana para o professor pesquisador responder ao tutor. Sobre as novas percepções no processo de trabalho na EAD, a Coordenadora do curso coloca, “eu primo muito pelo coletivo de trabalho. O professor tem que ter respeitado sua liberdade, mas também acho que na EAD tem que ter uma normatização para que o coletivo seja organizado e padronizado, o que é importantíssimo na EaD (Coordenadora do curso).

Têm tutores que se veem como professores, até porque possuem a mesma qualificação ou mais do que alguns professores, mas tem outros tutores que não se reconhecem assim, acham que fazem somente o operacional, uma vez que muita coisa vem pronta para o tutor, “[...] onde não existe um planejamento de aula não existe professor, eu não me enxergo professor” (T4). No caso do cargo de professor pesquisador, como o próprio nome já fala, este não sofre menosprezo, pois seu cargo já é de professor. Porém, o cargo de tutor que remete somente a cuidar, acaba sendo menosprezado, inferiorizado.

Outra reestruturação do curso foi referente a obrigatoriedade dos encontros presenciais no pólo, definindo-se 10 encontros obrigatórios, o que anteriormente não havia. O grupo de alunos só se encontrava em dia de prova o que dificultava pensar no coletivo, que eles faziam parte de uma turma. Essa dificuldade para se encontrarem era uma das causas de impossibilita-los de fazer exercícios de forma coletiva, de fazerem atividades em grupo, e até de terem um sentimento de pertencimento a uma turma, o que se diferencia do presencial. Com o retorno da obrigatoriedade dos encontros presenciais no polo, além

de facilitar para executar o planejamento de uma turma, valoriza o tutor presencial que deixa de se enxergar como aquela pessoa que só abria a porta da sala do pólo e passa a se reconhecer como parte da equipe de trabalho, com funções específicas como apresentar frequência dos alunos (isso inclui lançar no sistema os atestados médicos e de trabalho, bem como enviar pelo correio os originais para a Sede do curso), enviar dúvidas, fazer uma interação com os professores do eixo, relatar eventuais problemas e solicitar visitas ao polo caso haja necessidade. A fala abaixo evidencia o que foi exposto acima,

[...] é muito fácil a gente planejar, mas outra coisa é executar o que foi planejado, pois cada pólo tem suas especificidades, suas características de alunos e as vezes isso dificulta a execução de um planejamento inteiro [...] além disso, a figura do tutor se torna imprescindível na interação entre os alunos e os PP's. (P3)

No que diz respeito às diferenças entre as atribuições dos professores pesquisadores e os tutores, uma das dúvidas mais frequentes se refere a quem tem a responsabilidade de atender e acompanhar os alunos. Os professores pesquisadores não estabelecem contato com os alunos, somente com os tutores, e estes por sua vez realizam o acompanhamento dos alunos. Os únicos professores que eventualmente podem estabelecer algum contato com os alunos, como responder algum Email, são os coordenadores de eixo. Os PP's são responsáveis por produzir videoaulas, realizar webconferencias somente para revisão, montar material escrito, além de ficarem encarregados pela postagem do material no Moodle. Já os tutores são responsáveis pela interação direta com os alunos, acompanhando-os e orientando-os durante todo o período do curso, o que inclui acompanhar os fóruns, dar retorno às dúvidas dos alunos, auxiliar na resolução das atividades e na correção das avaliações.

Existe ainda a equipe de estágios, que é uma equipe separada da equipe dos professores dos eixos. O estágio é um eixo a parte, onde consta a coordenadora de estágios que gerencia toda equipe, os orientadores de estágio que são cadastrados como professores pesquisadores, porém o nome da sua função é diferenciado. Os orientadores de estágio têm como atribuições orientar artigos, fazer as visitas, realizar a correção do planejamento de aula que autoriza as aulas dos alunos. Antes do aluno começar o estágio, ele precisa apresentar todo o planejamento das aulas para o seu orientador e só será liberado para o aluno dar início ao estágio depois que todo seu planejamento for corrigido e autorizado pelo orientador de estágio. Os orientadores geralmente devem ser de Pelotas, cidade sede do curso, caso não se encontre, então se busca na própria cidade do pólo.

Além desses, também completam a equipe de estágios os co-orientadores de estágio e que são cadastrados como tutores presenciais, eles se fazem presentes no pólo e dentre suas atribuições está auxiliar na montagem dos planos de estágio junto com os alunos, também realiza as visitas, efetua a correção dos portfólios quinzenais, e dividem com os coordenadores as atividades de avaliação e todo suporte necessário para que o acadêmico faça com sucesso seu estágio.

Essa equipe se reúne uma vez por semana, em um encontro virtual via webconferencia, entre os orientadores e co-orientadores de estágio, com o objetivo de afinar as avaliações, tentar maior proximidade entre as equipes, colocar os critérios estabelecidos para correção dos planos de aula, orientar como se faz uma visita, orientar o que poderia se considerar um problema grave durante um estágio e se esse é caso de ser encaminhado para o colegiado ou não. Em se tratando de colegiado, no período de realização da pesquisa recentemente havia se formado um novo colegiado o qual ainda não tinha se reunido.

É unânime nas falas das coordenadoras a necessidade de uma equipe estrutural polidocente, para compor o processo de trabalho docente da EAD no CLMD. Essa equipe contaria com um profissional da área da computação que alimentasse a página do curso e resolvesse problemas da área de ti, um profissional de webdesign, um para orientação educacional que corrija o português, outro profissional para cuidar da diagramação de livros e para cuidar da edição de vídeos. Seria uma equipe diversificada que pudesse auxiliar outros tipos de materiais, e que faz muita falta para fazer um curso em EAD funcionar.

Durante as entrevistas, a idéia da valorização dos tutores no curso investigado é retomada inúmeras vezes. Dessa forma, é perceptível que a partir da iniciativa de novos movimentos estabelecidos pela equipe de coordenadores do curso a fim de reorganizar o processo de trabalho juntamente com políticas educacionais que fortalecem a idéia de desvalorização do capital humano, uma nova identidade docente vem se constituindo.

Essa nova identidade que surge na EAD e é perceptível entre os professores do CLMD, é influenciada por dois diferentes tipos de valorização. Enquanto gestão de curso, a valorização dos tutores veio através da inserção deles na equipe além do reconhecimento do seu trabalho como professor do curso, porém, esse reconhecimento desaba no momento em que eles recebem uma bolsa no valor de R\$ 765,00 mensais, comprovando o quanto seu trabalho é desvalorizado enquanto política educacional.

[...] o que eu vejo hoje como tutor? Bom, em relação ao trabalho no curso percebo uma evolução por parte da gestão, hoje nos enxergam, não somos mais tão inúteis, invisíveis, uns robzinhos. Hoje não, nosso trabalho é bem aceito como professor. Mas se for pensar na remuneração, a maioria de nós acaba aceitando essa bolsa por desespero, para pagar uma escola pra um filho ou pagar uma faculdade, para somar na renda de professor que já é pouca. Hoje somos uma força de trabalho barata, pois é uma remuneração baixa que não dá direito a vale transporte, a plano de saúde, a nenhum tipo de lei trabalhista e a grande maioria de nós é muito bem qualificado.

Da equipe de tutores que trabalha aqui no curso hoje, a maioria tem mestrado e dois inclusive estão fazendo doutorado. (T3)

Na fala acima percebe-se que mesmo que seja feito o máximo possível para o devido reconhecimento e valorização do lado profissional deles, essa forma de remuneração é vista como “uma piada de muito mau gosto” (T1), e o autor ainda completa “[...] bolsa não tem atestado, bolsa não tem férias, bolsa não tem décimo terceiro e ainda está atrasada desde novembro de 2014” (T1).

Percebe-se uma urgência na legalização da EAD a nível de Brasil pelas instituições. Não falo de um tutor bolsista, mas da função desenvolvida pelo tutor. Se hoje decretassem o término da UAB, principalmente em nível superior de graduação, não vejo como se manteria um curso sem a figura de tutoria. Essas bolsas são uma política de governo que precisa ser revista. É possível perceber a gravidade da situação através da fala da Coordenadora do curso:

[...] pode ser que agora com esse lema da pátria educadora talvez mude alguma coisa, mas se caso isso não mudar acho que temos um futuro meio nebuloso, não sei se bom ou ruim, mas no mínimo nebuloso em relação a tutoria mesmo dos cursos. Hoje se tem uma previsão de greve geral dos tutores, meu laboratório está vazio mas isso não está prejudicando meu curso porque estamos em recesso por 10 dias, mas se o meu semestre começasse na segunda eu estaria em pânico pois não teria como começar um semestre sem tutor

Entretanto, não devemos nos ater somente ao contexto das discussões políticas voltadas para EAD, que sem dúvida vem corroborando para a constituição de uma nova identidade docente, mas também devemos analisar sob outro ponto de vista, como esse profissional de EAD, seja professor pesquisador ou tutor se enxerga enquanto profissional e o que mudou na sua prática.

O professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação, mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Ao serem questionados se viam diferença entre a prática presencial e a prática na EAD e quais seriam essas diferenças, dois sujeitos investigados responderam,

Na EAD é difícil conhecer a situação dos alunos como no presencial pois o ensino é massificado, com muitos alunos em muitos polos ao mesmo tempo. É difícil para o aluno e para o professor que precisa “rebolar” para dar conta do recado. (P2/ grifos do sujeito)

Há diferenças sim. Na prática EAD o professor deve ser bem mais preparado, procurar formas de ensinar [...]. Na prática presencial podemos ver como o aluno reage às atividades e identificamos melhor suas dificuldades e por isso na EAD temos que ser melhor preparados para lidar com quem ensinamos. É uma busca constante por excelência e na maioria das vezes é quase impossível com tantas metas a atingir. (T9)

Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo, demonstrando sua busca pela flexibilização que esse profissional da EAD necessita no seu cotidiano, conforme se analisa na fala do sujeito T4, em resposta à pergunta “Você percebe um certo impacto da EAD no processo de trabalho docente? Se sim, como é que você enxerga esse impacto que a educação a distância vem causando no processo de trabalho docente?”

[...] então, eu trabalhei com o ensino fundamental e médio (presencial) muitos anos e quando eu me deparei como tutora, eu reproduzia como tutora as aulas de um professor (presencial), mas como professora que teve que planejar aulas a distância eu reparei que existiu uma mudança muito grande no olhar, de como chegar até o aluno, então o que antes pra mim era muito simples se tornou mais complexo no sentido de ter uma docência compartilhada que eu não tinha, de pensar na

educação de outra forma em função da EAD [...] os impactos que eu percebi, eles dizem mais respeito a como enxerga o aluno [...] como enxergar o processo didático [...] o que impactou e continua impactando no meu processo de trabalho docente foi o olhar sobre a docência compartilhada que me diferenciou da professora que eu era antes, dessa possibilidade de comunicação diferente com os alunos e também, na questão do trabalho em equipe. (T4)

Na maioria das falas dos professores/tutores, percebe-se que a grande preocupação é com a linguagem que deverá ser utilizada na modalidade a distância e para isso, mais uma vez, surge a figura do tutor, seja presencial ou a distância, como elemento de suma importância na mediação entre professor/aluno. O aluno, apesar de ter passado por muitas transformações ao longo do tempo, continua com algumas necessidades históricas, principalmente no que se refere ao contato de forma presencial com o professor, e este por sua vez, ainda tem a necessidade do contato visual com o aluno, onde é possível perceber a reação dele ao conteúdo ministrado. Isso não acontece na modalidade a distância e é por essa razão, que os professores presenciais tem uma enorme dificuldade quando começa a atuar na EAD.

É nesse momento que o professor/tutor percebe a mudança na sua prática, quando ele precisa pensar nas possíveis dúvidas dos alunos e ainda se utilizar de uma linguagem mais aproximada da realidade desses alunos, na montagem do material didático, que se torna quase que uma peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem na EAD.

Mesmo o tutor sendo reconhecido como elemento fundamental na EAD, se percebe em suas falas uma disparidade quanto a forma que se veem, quanto a sua identidade dentro da EAD. No questionário foi elaborada uma pergunta somente para os tutores, “Você enquanto tutor na EAD se sente um professor na EAD? Por quê?”. E daí surgiram algumas respostas bem interessantes:

[...] não sei se sou considerado (pelos colegas), mas me sinto sim, porque os alunos na maioria das vezes estão muito mais

presentes ao tutor do que qualquer outro profissional da sede. (T1)

[...] um pouco, pois de uma forma ou outra acabamos orientando os alunos, porém, percebo uma diferença enorme quanto ao valor das bolsas e nossas atribuições que são bem maiores e principalmente no olhar e postura dos colegas professores. (T4)

[...] o tutor não é um corretor simplesmente, pelo menos aqui, nós temos grupos que buscam a reflexão sobre o trabalho. Especificamente nos estágios nós temos um grupo de formação docente a distância, na área da matemática, que pensa sobre o que está fazendo, então somos todos professores, somos todos professores da universidade, não cabe mais essa diferença ela não se sustenta mais [...]. (T2)

Nas respostas dos sujeitos acima percebemos que alguns ainda se sentem menosprezados por parte de alguns colegas professores, mesmo fazendo parte efetivamente do corpo docente, atuando como tal, esses tutores não se sentem reconhecidos pelos colegas, além, é claro, de vir à tona novamente a questão da desvalorização devido a política da mão de obra barata. Essa questão da diferença entre o ser tutor e o ser professor na EAD, também surge em outro momento, ao serem questionados se acreditavam que a EAD corroborava para uma reconfiguração da identidade docente e como eles viam isso,

[...] penso que sim, ele dá uma forma diferenciada no professor. Conseguimos identificar com clareza a prática e postura dos professores EAD. (T9)

[...] sim, um professor que trabalha em EAD precisa lidar muito bem com o fator tempo, para estar em sintonia com os alunos. O professor precisa transitar bem em outros campos de conhecimento e trabalhar muito bem em equipe. (P2)

Mais uma vez percebemos claramente o fator tempo colocado como uma autodisciplina que deve ser adotada pelo profissional da EAD, além é claro de questões como a flexibilização, quando o sujeito fala que o “professor deve transitar bem em outros campos de conhecimento e trabalhar muito bem em equipe”. Sobre isso, Mill e Fidalgo

(2009) colocam que “o trabalho na EaD é realmente mais exigente e mais cansativo em termos de tempo e atenção do trabalhador” (MILL; FIDALGO, 2009, p. 313).

Na fala abaixo a questão da flexibilização do professorado aparece novamente como uma forte característica da atuação na educação à distância que tem modificado o processo de trabalho docente, colaborando para uma (re) configuração da identidade docente,

[...] através de trabalho em equipe, docência compartilhada, colaboração em disciplinas, orientação de equipe docente acerca da disciplina, enfim, meu trabalho docente perpassou a sala de aula, tendo uma comunicação mais abrangente, detalhada e compartilhada de meu fazer docente (P3)

Talvez meu olhar já esteja embaçado pela pesquisa e por tantas leituras que venho me debruçando, mas senti na colocação desse sujeito uma certa satisfação ao ter que buscar se flexibilizar como docente. O que se propõe pensar é que o professor, mesmo que parta de um lugar comum e procure fazer na EaD a mesma e “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação.

5. INVESTIGANDO E DESCOBRINDO

Nesse capítulo desenvolvo a análise dos elementos que catalisam a reconfiguração da identidade docente presentes nas suas práticas e expressas nas suas falas. A partir dos elementos analisados, podemos afirmar que passa a existir um novo processo de trabalho no CLMD, o que acaba contribuindo para a ressignificação da identidade docente. Para tanto, vou mostrar as alterações produzidas no processo de trabalho a luz do já feito no capítulo anterior, mostrando que não há mais “o docente”, mas que os professores e tutores compõem uma rede de sujeitos que ressignificam o trabalho docente.

Após escutar várias vezes as entrevistas, primeiramente se elencou oito categorias, as quais aparecem nas falas. Foram elas: 1) o processo de trabalho é modificado na EAD; 2) o conhecimento migra do professor para a tecnologia; 3) a EAD estabelece uma nova relação entre professor e aluno; 4) a intensificação do processo de trabalho docente; 5) uma nova relação com o tempo; 6) estabelece uma nova relação com os colegas; 7) a fragmentação do trabalho; e 8) a precarização do trabalho docente.

Depois de uma análise a partir das falas e filtrá-las novamente, se resolveu agrupar algumas das categorias por similaridade, resultando em quatro categorias definitivas. São elas: **1) o novo processo e as novas relações de trabalho na EAD; 2) o conhecimento migra do professor para tecnologia e estabelece uma nova relação entre professor e aluno; 3) a intensificação do processo de trabalho docente; e 4) precarização do trabalho docente.**

A seguir apresento a análise tendo como referência as categorias mencionadas acima.

Em relação a primeira categoria elencada, **o novo processo e as novas relações de trabalho na EAD**, é possível identificar em algumas falas, inclusive algumas apresentadas ao longo do texto da tese, elementos que confirmam mudanças relevantes no processo de trabalho docente do profissional em EAD, o que acaba colaborando para uma ressignificação da identidade docente.

É possível identificar nas falas que a prática do professor EAD é diferenciada, uma vez que esse profissional necessita ter um bom trânsito em outros campos de conhecimento, devido, muitas vezes, ter que exercer a docência compartilhada e a colaboração em disciplinas. Além disso, o profissional da EAD deve ser capaz de desempenhar um bom trabalho em equipe, compartilhando de forma detalhada os afazeres docentes.

Uma das diferenças mais perceptíveis entre a prática docente na EAD e a presencial fica a cargo do planejamento das aulas, que na modalidade a distância deve ser minuciosamente preparado, buscando uma comunicação mais abrangente com os alunos e novas formas de ensinar. Os professores do EAD fazem esse trabalho de forma coletiva, entre os professores conteudistas, os professores pesquisadores e as três coordenadoras, a de curso, a de tutoria e a de estágios, diferentemente do professor do ensino presencial que executa essa tarefa de forma individual, o que fica perceptível na fala do (T4) “[...] o que impactou e continua impactando no meu processo de trabalho docente foi o olhar sobre a docência compartilhada que me diferenciou da professora que eu era antes [...] na questão do trabalho em equipe.”

Na modalidade a distância não é tão fácil conhecer a situação dos alunos quanto no presencial, pois a quantidade de alunos distribuídos pelos inúmeros polos é bem elevada, dificultando o trabalho de acompanhamento de cada caso pelo professor, algo que na

prática presencial se torna mais fácil, uma vez que é possível visualizar as reações dos alunos às atividades e identificar suas dificuldades.

É devido ao exposto acima que é possível identificar dentre as falas, que na EAD há uma busca constante por excelência. E é nessa perspectiva que o curso investigado se encontra num constante processo de reconstrução, a fim de buscar melhorias na qualidade do ensino através, principalmente, do incentivo e reconhecimento do trabalho dos tutores. Profissionais esses, que na maioria das vezes não tinham suas atribuições bem definidas, se sentiam diminuídos e menosprezados perante a equipe de professores do curso investigado. Foi então, que o papel do tutor passou a ser repensado e reconhecido como parceiro da equipe de trabalho, o que se torna evidente nas falas abaixo

[...] o que eu vejo hoje como tutor? [...] percebo uma evolução por parte da gestão, hoje nos enxergam, não somos mais tão inúteis, invisíveis, uns robozinhos [...] nosso trabalho é bem aceito como professor (T3)

[...] tem os professores tutores que desempenharam nesse semestre diferentes funções [...] tinha uma equipe de tutores que trabalharam só com a gravação de conteúdos e de exercícios [...] tinha uma equipe de tutores que se responsabilizava pela parte de orientação e correção das avaliações (coordenadora do curso)

O que veio a refletir num visível progresso no que diz respeito ao processo de trabalho docente do curso como um todo, uma vez que, essa reorganização incluiu, por exemplo, a definição de um prazo para o tempo de feedback dos professores pesquisadores as dúvidas dos tutores, deixando de ser um processo moroso e alcançando um resultado satisfatório.

[...] muitas vezes os tutores mandavam dúvidas que eles não saberiam resolver para os professores [...] e tinha uma longa espera, muitas coisas nunca teve resposta [...] eles também acabaram desacreditando no curso e agora o que a gente tenta?

[...] não vou dizer que em vinte e quatro horas a gente responde tudo, mas a gente procura em uma semana responder o tutor [...] então ele sente que se ele perguntar ele vai ter uma resposta (coordenadora do curso)

A partir desse momento, os grupos de trabalho formados por tutores e professores pesquisadores buscam refletir sobre suas práticas, também no intuito de deixar no passado a visão de que o tutor seria um mero corretor, o que é afirmado na fala abaixo.

[...] o tutor não é um corretor simplesmente, pelo menos aqui, nós temos grupos que buscam a reflexão sobre o trabalho [...] nós temos um grupo de formação docente [...] que pensa sobre o que está fazendo, então somos todos professores [...] não cabe mais essa diferença, ela não se sustenta mais. (T2)

Sob outra perspectiva, é perceptível na fala do tutor (T4) que embora se reconheça como professor do curso devido considerar que dentre seus afazeres está a orientação dos alunos, é notável que o mesmo visualize uma diferenciação entre o professor e o tutor em alguns aspectos bem pontuais.

O primeiro aspecto apontado é a disparidade entre os valores de remuneração das bolsas em relação a cada cargo que para o professor pesquisador é o dobro do valor do tutor, atribuindo características de inferioridade ao trabalho do tutor, “[...] percebo uma diferença enorme quanto ao valor das bolsas” (T4).

O segundo aspecto fica relacionado as atribuições designadas a cada cargo, alguns tutores não se enxergam como professores por entenderem que suas atribuições correspondem apenas a um operador devido não necessitarem planejar as aulas, e por isso receberem muito material pronto, “[...] onde não existe um planejamento de aula não existe professor, eu não me enxergo professor”. (T4)

Já na visão de outros tutores que se reconhecem como professores se sentem menosprezados por terem uma demanda bem maior que o professor pesquisador, além de ficar sob sua responsabilidade a interação direta com os alunos, acompanhando-os e

orientando-os durante todo o período do curso, sendo que sua remuneração não condiz com a demanda de tarefas que executam

[...] os alunos na maioria das vezes estão muito mais presentes ao tutor do que qualquer outro profissional da sede. (T1)

[...] a figura do tutor se torna imprescindível na interação entre os alunos e os PP's. (P3)

[...] os tutores são responsáveis pela interação direta com os alunos, acompanhando-os e orientando-os [...] o que inclui acompanhar os fóruns, dar retorno as dúvidas dos alunos, auxiliar na resolução das atividades e na correção das avaliações (coordenadora do curso)

[...] de uma forma ou outra acabamos orientando os alunos, porém, percebo uma diferença enorme quanto ao valor das bolsas e nossas atribuições que são bem maiores. (T4)

O terceiro e último aspecto refere-se ao olhar e postura de superioridade dos colegas professores, embora muitos tutores possuem qualificação igual ou superior aos seus colegas professores, não se reconhecem como tais, dizem se sentirem menosprezados na própria nomenclatura do cargo, relacionando o cargo de tutor a um simples cuidador enquanto que o professor pesquisador já define o cargo.

[...] no caso do cargo de professor pesquisador, como o próprio nome já fala, este não sofre menosprezo pois seu cargo já é de professor, porém, o *cargo de tutor que remete somente a cuidar*, acaba sendo menosprezado, inferiorizado (T4)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, a fala do tutor (T3) vem reforçar a idéia de que houve uma evolução considerável por parte da gestão do curso ao realizar todo um esforço em prol da melhoria das relações de trabalho, a fim de minimizar o sentimento de invisibilidade que os tutores sofriam por parte dos colegas professores, e que hoje afirmam

não existir, tendo seu trabalho reconhecido como professor. Porém, há uma concordância que a disparidade na remuneração entre os cargos é desleal e injusta se comparada com a qualificação que a maioria dos tutores possuem, uma grande maioria com mestrado e alguns até com doutorado, o que os transformam numa mão de obra barata e desvalorizada, o que causa o sentimento de inferioridade

[...] se for pensar na remuneração, a maioria de nós acaba aceitando essa bolsa por desespero, para pagar uma escola pra um filho ou pagar uma faculdade, para somar na renda de professor que já é pouca. Hoje somos uma força de trabalho barata, pois é uma remuneração baixa que não dá direito a vale transporte, a plano de saúde, a nenhum tipo de lei trabalhista e a grande maioria de nós é muito bem qualificado. Da equipe de tutores que trabalha aqui no curso hoje, a maioria tem mestrado e dois inclusive estão fazendo doutorado. (T3)

As coordenadoras do curso destacam a importância de uma equipe estrutural polidocente compondo o processo de trabalho docente da EAD no curso, visando dar suporte ao funcionamento do curso, que seja formada por profissionais de diversas áreas como, computação, web design, pedagogo, entre outros ...

[...] falta dentro de um processo de trabalho docente na educação a distância, uma equipe diversificada além de professores e tutores da área, uma equipe que pudesse auxiliar na produção dos outros tipos de materiais, na alimentação das páginas, no resto do contexto, um profissional de TI, um web design, um pedagogo para orientação [...] (coordenadora do curso)

Outra categoria referenciada e que vem dar suporte a essa discussão, é **“o conhecimento migra do professor para tecnologia e estabelece uma nova relação entre professor e aluno”**. O professor acaba tendo que se ater aquilo que está dentro da plataforma, em termos de conteúdo, em termos de discussões, há uma perda da autonomia, o saber não está mais centrado na figura do professor, mas no material

didático postado. O professor acaba tendo que se moldar a uma linguagem padrão exigida pela coordenação do curso, a fim de evitar que os alunos façam comparações entre os professores.

A terceira categoria discutida, “**a intensificação do processo de trabalho docente**”, foi um tema levantado tanto no questionário quanto nas entrevistas. No questionário havia uma questão central sobre esse tema. Ao serem questionados “Você trabalha em mais algum lugar? Quantos lugares você trabalha?” e “Quantas horas semanais você dedica as atividades em EAD?”, foram formuladas respostas que permitiram montar as seguintes figuras.

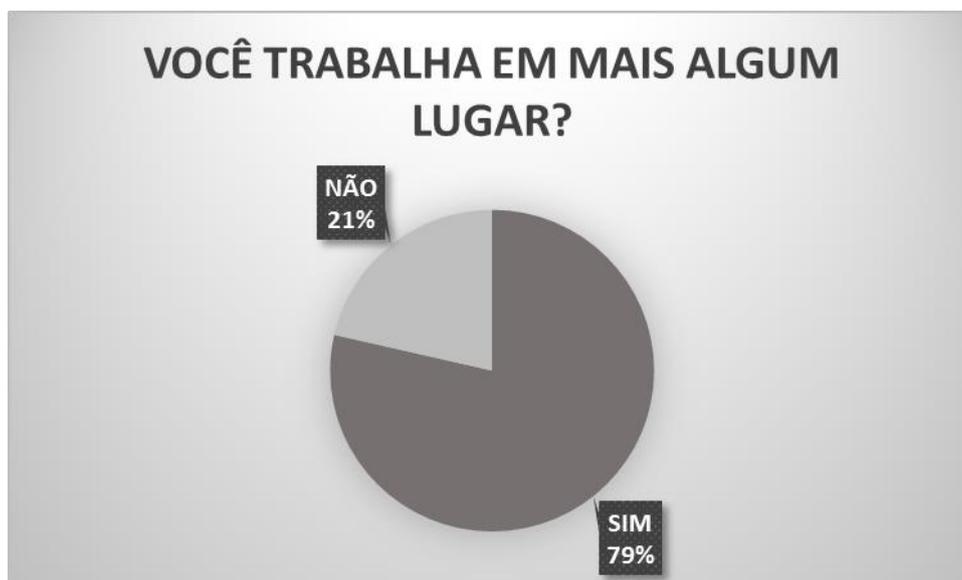


Figura 5: Gráfico sobre se o sujeito trabalha em outro lugar além do curso
Fonte: Elaboração da autora

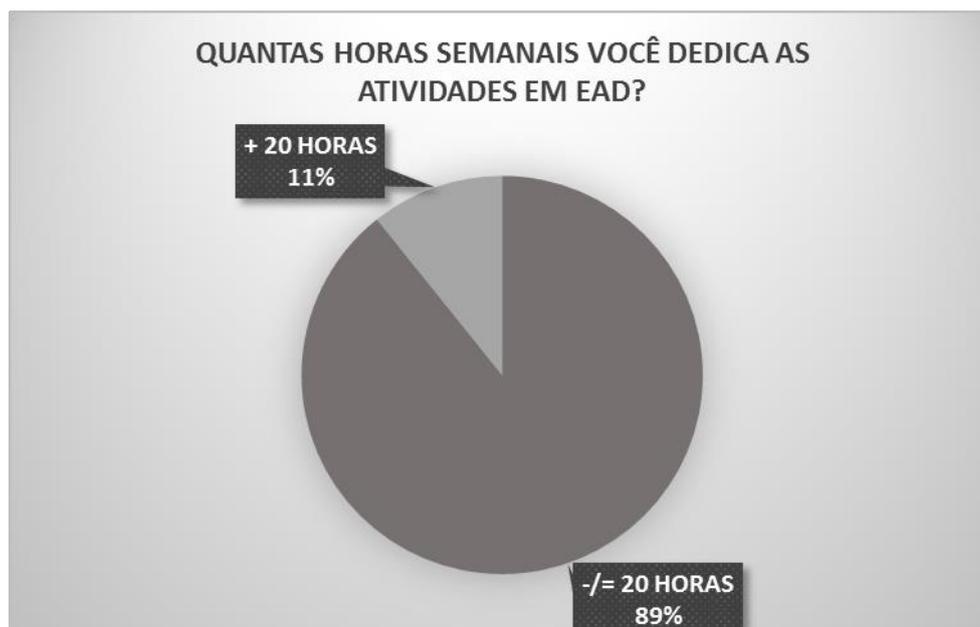


Figura 6: Gráfico sobre quantas horas semanais o sujeito dedica as atividades em EAD
Fonte: Elaboração da autora

Nessas duas questões, conforme observamos nos gráficos acima, a grande maioria respondeu que trabalha em outros lugares, correspondendo a 22 dos questionados (Figura 5). Na Figura 6, 25 dos sujeitos se dedicam em média 20 horas para as atividades a distância. Dentre os três (03) que correspondem aos 11% (Figura 6) encontra-se um (01) professor que trabalha somente na UFPel e que realiza suas atividades especificamente na EAD com carga-horária semanal de 40h e os outros dois (02) possuem outro tipo de bolsa. Do universo de sujeitos pesquisados que trabalham em outros lugares totalizando 22, 2 destes trabalham em outros 2 lugares diferentes e o restante (20) trabalha em alguma escola da rede pública municipal ou estadual.

A intensificação surge também na fala dos tutores e de alguns professores ao serem perguntados “Você percebe uma intensificação do trabalho docente na EAD? Como você enxerga isso?”. Dentre algumas respostas aparece

[...] eu mudei meu horário de trabalho né, em função desse trabalho com EAD aqui, inicialmente, nós éramos um grupo que trabalhava, pelo menos boa parte do grupo trabalhava intensamente durante a madrugada também, hoje eu ainda

trabalho durante a madrugada porque é o horário que os alunos atendem, que estão em contato [...] (P4)

[...] os alunos nos procuram nas redes sociais, no WhatsApp, nos vários meios de comunicação parece que o meu trabalho não tem mais horário [...] ele é contínuo e isso me afeta de certa forma [...] (P4)

Para dialogar sobre intensificação do trabalho docente trago Fonseca (2007). O autor coloca que na abordagem capitalista o tempo é uma abstração produzida a partir das relações sociais de produção, um produto do ser social. O tempo é conferido como uma mediação imperativa para a produção e reprodução do capital. O que preocupa para o capital é o momento presente ou um futuro projetado tão somente como uma extensão direta das deliberações do passado e do presente e o futuro deve ser extinto e o cotidiano completado de respostas rápidas ao movimento do capital. (FONSECA, 2007, p. 12)

Na sociedade do nanosegundo enfatiza-se a eficiência e a centralização, o mais rápido se apresenta como melhor. Somos instigados pelo mundo instantâneo das mensagens enviadas pelo correio eletrônico e vivemos a euforia de estar on-line, em tempo real, podendo nos comunicar com usuários que estão a quilômetros de distância de nós.

O aumento da velocidade eleva a nossa habilidade de mandar mensagens pelo espaço e além do território de controle, enquanto valoriza o imediato e o efêmero, tanto que, o elétron foi colocado em questão há um século e meio, desde a introdução da telegrafia. Até a transmissão instantânea de informação pela mídia eletrônica, o computador contribuiu para o processamento de informação a uma velocidade elétrica. E isto forneceu-nos um modo de medirmos a instantaneidade da tecnologia eletrônica. (COSTA e HOSN, 1999, cap. 1)

As tecnologias possibilitaram a flexibilização do trabalho e da atividade econômica. Não existe mais a obrigatoriedade de o trabalho ser realizado em um local específico, como as fábricas e os escritórios. As mudanças organizacionais recentes com o

enfraquecimento da regulação sobre a jornada de trabalho têm modificado a valorização dos processos na sociedade.

Existem evidências de ampliação do tempo de trabalho para reprodução econômica, rompendo a tendência de redução da jornada que havia sido observada durante boa parte do Século XX. Ampliam-se relações de subordinação e de superposição existentes entre eles. Intensificando, portanto, as tensões entre processos, reiterando a subordinação entre eles, que é reforçada pelo enfraquecimento da regulação pública sobre a jornada de trabalho. (DEDECCA, 2007, p.5)

O sistema capitalista exige um profissional qualificado e atualizado, essa demanda é definida, sobretudo, pela competitividade do mercado. Essa busca por um trabalhador melhor qualificado tem impulsionado a procura por cursos nos mais diversos níveis, que possam garantir a seus participantes uma capacitação mais atualizada e em curto prazo. A EAD aparece como solução para esse problema de qualificação, possibilitando ao participante adequar a formação ao seu tempo livre.

Sobre essa, digamos, invasão do tempo livre, Mill (2006) aponta as dificuldades que o trabalhador docente enfrenta para administrar seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho. Para Oliveira (2007) o professor confunde os tempos de trabalho e lazer, perdendo a noção temporal e o mesmo acaba trabalhando muito mais em casa com a mediação computador/internet.

Segundo Oliveira (2007) com as tecnologias, os professores possuem mais atividades e são obrigados a trabalharem mais em um período de tempo acrescido. Deste modo, as tecnologias da informação e da comunicação aumentaram o trabalho dos professores sem que eles tivessem um acréscimo correspondente no tempo para executar seu trabalho, causando aumento do ritmo de execução das tarefas e diminuição dos intervalos destinados ao descanso. (OLIVEIRA, 2007 p. 32)

A última categoria a ser elencada para ajudar nessa análise é a **precarização do trabalho docente**, muito presente nas falas dos sujeitos. É nítido nas falas um sentimento de insegurança por parte dos profissionais da educação em EAD, conforme é possível identificarmos nesse trecho da entrevista do T10, “[...] Enquanto professor no presencial eu tenho maior segurança em relação aos direitos trabalhistas coisa que na EAD, não consigo sentir.”

Fala semelhante pode-se citar a do P3 ao ser entrevistado sobre a questão das leis trabalhistas para tutores e professores pesquisadores na EAD;

[...] algumas leis existem mas estão defasadas, claro que o ideal era ter um professor pelo menos contratado ou melhor concursado. **Por quê não criar a carreira de tutor dentro das universidades?** [...] tem essa necessidade de valorização do trabalho que já é feito, e que é bem feito pelos nossos tutores [...] percebo em alguns fóruns nas redes sociais, que existe uma movimentação de tutores pela valorização do seu trabalho, as pessoas sentem vergonha de terem seu trabalho desvalorizado dessa forma [...] nós estamos perdendo tutores, perdendo professores pesquisadores que passam em outros lugares, até preferem entrar em escolas particulares, estamos perdendo essa experiência que essas pessoas tem [...] sem tutor a EAD pára. (P3)

Quanto a essa precarização do trabalho docente em EAD, Mill (2012) esclarece que

Em experiências de EaD brasileiras é muito comum que docentes virtuais (professores e tutores) recebam bolsas de trabalho, estudo ou pesquisa como proventos pelo esforço dedicado ao trabalho virtual. Isso configura uma condição de trabalho desfavorável ao docente virtual e à modalidade de EaD: necessidade de um segundo emprego, uso de tempo de descanso ou lazer para o trabalho virtual, visão da docência virtual como um subproduto do magistério, depreciação da formação pela modalidade de EaD etc (MILL, 2012, p. 262).

Além do sentimento de insegurança por parte da forma de contratação de tais profissionais, outro tipo de sentimento de insegurança surge quanto as diferenças entre o ser tutor e o ser professor na EAD.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer desses quatro anos de construção da tese ... a vida voa! Muitos sentimentos, muitos momentos, passei por todas as fases, a fase de paixão, a fase de ódio, a fase de desinteresse frente as inúmeras dificuldades, enfim ... chegou a fase de finalização, as pressas, prazos esgotados e aí vieram dois sentimentos um de culpa por talvez não ter conseguido fazer exatamente o que eu queria e outro de nostalgia. Sabe quando termina-se a graduação e se deixa de ser aluno mas ainda não se está trabalhando? Se tem a sensação de um “não lugar” e é essa sensação que me toma nesse momento.

Perpassando a tese, no primeiro capítulo apresenta-se o cenário e os atores da pesquisa, onde coloco a metodologia a ser abordada e trago autores como Minayo, Bogdan e Biklen, Bardin entre outros. No segundo capítulo apresenta-se um histórico da Educação a distância no Brasil e esmiúço o programa Universidade Aberta do Brasil, trazendo para o embasamento autores como Torres e Vianney entre outros. O terceiro capítulo trago as políticas públicas educacionais para formação docente convidando para o debate autores como Kuenzer e Frigotto, entre outros. O quarto capítulo discute-se o processo de trabalho docente e a reconfiguração da identidade do professorado, embasado em autores como Ferreira, Apple, Leher, Gadotti e Mill, entre outros. O quinto capítulo trago a investigação e seus resultados apoiada em autores como Mill, Ferreira, Enguita, Del Pino e muitos outros.

Desde 1996, quando foi promulgada a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a necessidade de formação em nível superior para os professores da educação básica foi posta em evidência, o que trouxe a demanda de políticas públicas peculiares para a sua consolidação.

É verdade que esse tem sido um tema antigo, mas aqui será adotada a Lei de 1996 como ponto de partida. A própria Lei determinava, criando grande alvoroço, que ao final da denominada década da educação só seriam admitidos no sistema professores com formação em nível superior. Apesar dos 30 anos da LDBEN, ainda não foi possível atingir essa meta, pois o déficit de professores inda é amplo. Para atender a essa demanda, o MEC tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância(EaD), que passa a obter dimensão e escala através da criação e implementação da UAB, em 2005.

Dada a difusão desse programa para formação docente em um número expressivo de instituições, observa-se a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, de um paradigma dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa.

Está claro que a melhoria da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores. Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa.

O que propõe-se pensar é que o professor, mesmo que parta de um lugar comum e procure fazer na EaD a mesma e “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade.

Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo dos tempos vêm causando uma flexibilização no perfil do trabalhador, o que tem desencadeado um processo de precarização do trabalho. Essas mudanças alcançaram o âmbito escolar, exigindo também do profissional docente um novo perfil, mais flexível e competitivo. Essas exigências surgem a partir de políticas educacionais com a desculpa de melhoria na qualidade da educação, o que é totalmente contraditório. Com o acréscimo das atribuições dos professores, este, na maioria das vezes sente-se fracassado e culpado por não dar conta de tantas atividades, deixando a desejar na qualidade do ensino.

Nas falas foi possível identificar como os espaços de lazer e descanso, foram tomados ao longo do tempo. Sobre essa “invasão” do espaço privado Mill (2006) aponta as dificuldades que o trabalhador docente enfrenta para administrar seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho. Para Oliveira (2007) o professor confunde os tempos de trabalho e lazer, perdendo a noção temporal e o mesmo acaba trabalhando muito mais em casa com a mediação computador/internet.

Segundo Oliveira (2007) com essas tecnologias, os professores são obrigados a trabalharem mais em um período de tempo que aumentou significativamente nos últimos anos. Deste modo, as tecnologias da informação e da comunicação aumentaram o trabalho dos professores sem que eles tivessem um acréscimo correspondente no tempo para executar seu trabalho, causando aumento do ritmo de execução das tarefas e diminuição dos intervalos destinados ao descanso.

Os desafios que emergem da análise do trabalho docente impactado pelas tecnologias nos indicam que, apesar de se apresentarem transvestidos de novos, são

velhos conhecidos das lutas sindicais: a forte intensificação do trabalho e a busca incessante de flexibilização das relações de trabalho. A tecnologia, da forma como vem sendo introduzida em nossa sociedade, traz à tona um novo patamar de exploração do trabalho docente que extrapola em muito os limites das jornadas de trabalho estabelecidas nos acordos coletivos.

As novas referências e exigências do que é o próprio trabalho do professor encobre para eles mesmos a visão de que estão sendo superexplorados. A tecnologia aparece muitas vezes nos discursos docentes como um elemento potencializador da sua capacidade de trabalho, tendo em vista que esta permite liberar mais tempo para atividades mais criativas. No entanto, como se pode perceber em várias pesquisas, embora esta variável tenha um fundo de verdade, ela encobre o fato de que o volume de informações que devem ser levadas em consideração pelos professores também aumenta de forma exponencial. Isso implica em maior dedicação de tempo para uma tarefa que na maioria das vezes seria resolvida com a consulta de um ou dois livros.

Percebe-se que boa parte do tempo que os professores dedicam ao desenvolvimento das atividades didáticas é utilizado em buscas intermináveis nos *sites* especializados da Internet. Sem contar que muitos ainda têm acesso discado, o que representa um desperdício adicional de tempo com a espera para carregar certos arquivos. Em alguns poucos casos, percebe-se que a atividade cooperativa com outros colegas funciona, no entanto, o mais comum é a manutenção da prática solitária de preparar suas aulas. A intensificação do trabalho docente ocorre de várias formas que não têm sido levadas em consideração na definição das cláusulas contratuais. Percebe-se um aumento de tempo gasto na relação professor-aluno, o que sem as tecnologias ficava restrito ao espaço-tempo da sala de aula. Agora, o espaço se virtualiza, levando os alunos a se corresponderem com os docentes. Afora do previsto formalmente, para esclarecerem

dúvidas sobre os conteúdos, fazer sugestões, etc. O espaço abandona a menção em prol de um tempo mais do que sem fronteiras _ professor 24 horas.

Para análise do trabalho dos docentes, certamente, para os tutores há um processo claramente intensificador. Não somente em relação a dimensão da jornada de trabalho, distendida para além dos períodos de dedicação presencial (incluindo até a casa do professor), como também pelo grande número de alunos que cada um precisa dar conta ao longo de uma semana de trabalho.

A organização dos tempos e espaços da escola, da sala de aula, do professor e dos alunos, para a construção do conhecimento mediado pela tecnologia, não sofrem as alterações e adaptações necessárias à apreensão das novas ferramentas. (FIDALGO e FIDALGO, 2008)

Outrossim, os mecanismos de controle social e de alienação do trabalho docente se fazem presentes de modo cada vez mais sutil e sofisticado. O aceleração no ritmo de vida, a busca incessante por produtividade, a necessidade de fazer parte de uma aldeia global torna cada vez mais complexo para o professor gestar as incoerências existentes entre o trabalho que lhe é determinado na contratação e a sua experiência concreta, vivida no dia-a-dia da escola.

O mais complicado é perceber que os docentes acabam desenvolvendo uma visão maniqueísta do uso da tecnologia no trabalho, definindo-a como boa ou ruim, sem contestar aspectos importantes da sua utilização. Contudo, tem-se compreendido uma intenção mais forte de vê-la de maneira domesticada, enaltecendo seus benefícios, mas nem sempre problematizando sobre suas probabilidades de recontextualização e de emprega-la de forma crítica e lúcida na sua experiência de trabalho.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: Setembro de 2008.

ALVES, A. E. S. **Trabalho docente e proletarização**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf. Acesso em: Novembro de 2013.

ANDRIOLI, A. I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista Espaço Acadêmico, Ano 2, nº 13, Junho de 2002. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6389>. Acesso em: Outubro de 2008.

APPLE, M. W.; TEITELBAUN, K. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 62- 73.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona, Espanha: Ariel, 2001. (Ariel Educação)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, (1979) 2009

BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARRETO, L. S. Educação à Distância: perspectiva histórica. **Revista Estudos**. nº 26, ago/2006. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/lina.htm>. Acesso em: Outubro de 2008.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BEHAR, P. e Colaboradores. **Modelos pedagógicos para a Educação a distância**. Porto Alegre. Artmed. 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. 1. reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p. (Coleção Educação Contemporânea)

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do Professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. Motriz : Revista de Educação Física (Online), v. 13, p. 237, 2007.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Ltda, 1994. p. 47-50.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: Outubro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação à Distância – Seed**. Portal, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed>. Acesso em: Maio de 2008.

BRASIL. **Presidência da República Decreto** nº. 5.800, de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://uab.mec.gov.br>. Acesso em: Junho de 2008.

BRASIL. **Presidência da República Decreto** n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: Março de 2013.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

BRITO, G. da S.; & PURIFICAÇÃO, I. da.; **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. Ed. Xbipex, Curitiba, PR, 2003.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J.; DOURADO, L. Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In: **Reunião Anual da ANPEd, XXIII**, Caxambu(MG), Set./2000. Anais: Microservice, 2000. CD-Rom.

COSTA C. P. J. e HOSN, R. N. A. **Realidade Virtual Imersiva**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Tecnólogo em Processamento de Dados pelo Centro de Ensino Superior do Pará - CESUPA no ano de 1999. Cap. 1.

COSTA, M. L. F. (org). **Introdução à educação a distância**. Maringá: Eduem, 2009. (Formação de Professores - EAD; v. 34).

DEDECCA. Cláudio Salvadori. **Regimes de Trabalho, Uso do Tempo e Desigualdade entre Homens e Mulheres**. *Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: comparações Brasil e França*. 09 a 12 de abril de 2007. São Paulo

DEL PINO, M. A.; GRUTZMANN, T.P.; PALAU, R. de C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, UFPel, Pelotas n 38 p. 235 - 257, janeiro/abril 2011.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DUARTE, B. A flexibilização e a intensificação do trabalho docente no Projeto Escola de Fábrica. In: **Anais do Endipe XVIII**, Março de 2008.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FERREIRA, M. O. V. **Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas.** Revista Educação e Pesquisa, v.32, n.2, S. P. maio/ago.2006. p. 1-12.

FIDALGO, S. R.; FARIA, Lidiane Xavier de; MENDES, Eliandra da Costa. **Profissionalização docente e relações de trabalho.** Revista Extra-Classe, n.01, v.02, Agosto de 2008.

FINO, C. N. & SOUSA, J. M. (2003). **Alterar o currículo: mudar a identidade.** In Revista de Estudos Curriculares, 1 (2), 233-250

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 2002. p. 37-69.

FONSECA, Fábio C. **Capitalismo e temporalidade humana: urgência de uma reflexão.** Revista Expressão, vol. 3, Unifeg, 09/2007.

FORMIGA, M. A terminologia da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte.** 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 39-46.

FRANZOI, N. L. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. FRIGOTTO, 2001

FRIGOTTO, G. (org). **Apresentação.** In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis/Rio de Janeiro.7ed. Vozes, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educar o Trabalhador cidadão Produtivo ou o ser Humano Emancipado?**, 2003. Disponível em:
<<http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/periodicos/mfn5080>> Acesso em: Março de 2012.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, M. M.; HYPOLITO, Á. M; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p.45-56, abr.

2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 13 Maio 2012.

GARCIA, M.M.A. **Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85 – 90, ago/1996. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>. Acesso em: Maio 2012.

GENTILI, P. **O conceito de empregabilidade.** In: **Cadernos Unitrabalho 2. Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate.** São Paulo. Unitrabalho 1999.

Giddens, A. **Pobreza, Previdência e Exclusão Social**, Giddens, A. (org), Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 310 – 345. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.
HALL, P.; TAYLOR, R. C. R. **As Três Versões do Neoinstitucionalismo.** Lua Nova, v. 58, p. 193-223, 2003.

HYPOLITO, Á. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.** Teoria & Educação. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.** Educ. Soc. vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: Maio 2012.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza.** São Paulo: USP, 1998. (Tese de doutorado).

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001. Tradução Fátima Murad

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. Educação e Sociedade. 1998, vol. 19, no. 64, pp. 13-49.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, 2009. Tradução de Cristina Antunes. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: Maio 2012

MARX, K. O Capital Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, I., **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: Agosto de 2012.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V.S.; TANCREDI, R. M. S. P. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo**. Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008. Disponível em: < <http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>>. Acesso em: Dezembro de 2013.

MILL, D.; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.32, p.285-318, jan/abr. 2009.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. de C. **Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a distância virtual**. In: _____;; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p. 13-22.

MILL, D. **Docência Virtual**: Visão Crítica. Ed. Papyrus. São Paulo, SP, 2012.

MILL, D.; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.32, p.285-318, jan/abr. 2009.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2007

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: Uma visão integrada**. 3ª reimpressão da 1. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. Tradução Roberto Galman

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

MORGENSTERN, S. **Professor/Docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NOGUEIRA, R.; **Limites críticos das noções de precariedade e desprecarização do trabalho na Administração Pública**, 2011. Rede ObservaRH.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-43. 1991.

NUNES, C.; **Chagas de. Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPEd, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, set. 1992.

OLIVEIRA, R.P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2007.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites**. In: Paulino José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves, Valci Maria Mattos (Orgs); São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAIVA, V. CALHEIROS, V. Nova era capitalista e percursos identitários alternativos. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, RJ. 2001

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estagio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003. 402p. Tradução Ilson Kayser. 2003

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PINHEIRO, M.F.S. O público e o privado na educação: um conflito fora da moda? In: FÁVERO, O. (org.) A educação nas Constituintes brasileiras (1823-1988). 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 255-291.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização Tecnológica do Professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 110p.

SANTOS, S. D. M dos. **A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Editora UFPR

SARAIVA, T. **Educação à Distância no Brasil: lições da história.** In: **Educação a distância– INEP. Em Aberto.** Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Estudos Culturais, vol. 4)

SILVA da, L.B.; CORNACHIONE JR., E.B. **Educação a distância e seu Emprego no Ensino Contábil no Brasil.** 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/657/2005/11/educacao_a_distancia_e_seu_emprego_no_ensino_contabil_no_brasil. Acesso em: Janeiro de 2015

SILVA, K. B. de O.; QUARTIERO, E. M. **Educação a distância e identidade docente.** ESUD 2013, Belém/PA, UNIREDE.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** In: MORAES, M. C. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, A. da S. Q.; RAMALHO, B. L. **Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexão.** IN Revista Exitus. UFOPA Belém, PA: Editora destaque-se - ano 2, n. 1, 2012.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 80.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TORRES, R. M. & CORULLÓN, T. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? – As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S.; TOMMASI, L. & WARDE, M. J. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TORRES, P.L.; VIANNEY.J. **Os paradoxos do ensino superior a distância no brasil.** Repositório Digital UNAM – Universidad Nacional Autónoma do Mexico, 2010. Disponível em: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/2097>. Acesso em: fevereiro de 2014.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990.** Revista Trabalho Necessário, ano 6, número 6, 2008.

VIANNEY, J.TORRES,P.L. SILVA, E. **A Universidade Virtual no Brasil** . Tubarão: Ed.Unisul,2003.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para tutores e professores pesquisadores do CLMD (em arquivo texto)

I. Identificação:

- a. Nome completo:
- b. Data de Nascimento:
- c. Sexo: () Feminino () Masculino
- d. Estado Civil:
- e. Possui filhos? Quantos?
- f. Quantas pessoas moram com você?
- g. Qual sua faixa salarial?
- h. A bolsa de tutoria ou de professor pesquisador é sua única fonte de renda?
- i. Você é tutor ou professor pesquisador no CLMD?
- j. Endereço de email:
- k. Telefone celular:

II. Formação:

- a. Qual sua formação acadêmica inicial?
- b. Possui Especialização, Mestrado, Doutorado? Se sim, em que?

- c.
- d. Você fez algum curso de capacitação para tutores em EAD ou para professores pesquisadores em EAD? Qual era o foco do curso?
- e. O CLMD oferta cursos de capacitação? Se sim, como foi o curso e como você diria que foi seu aproveitamento no curso?
- f. Você acha importante cursos de capacitação para tutores ou professores pesquisadores em EAD? Porque?

III. Experiência profissional:

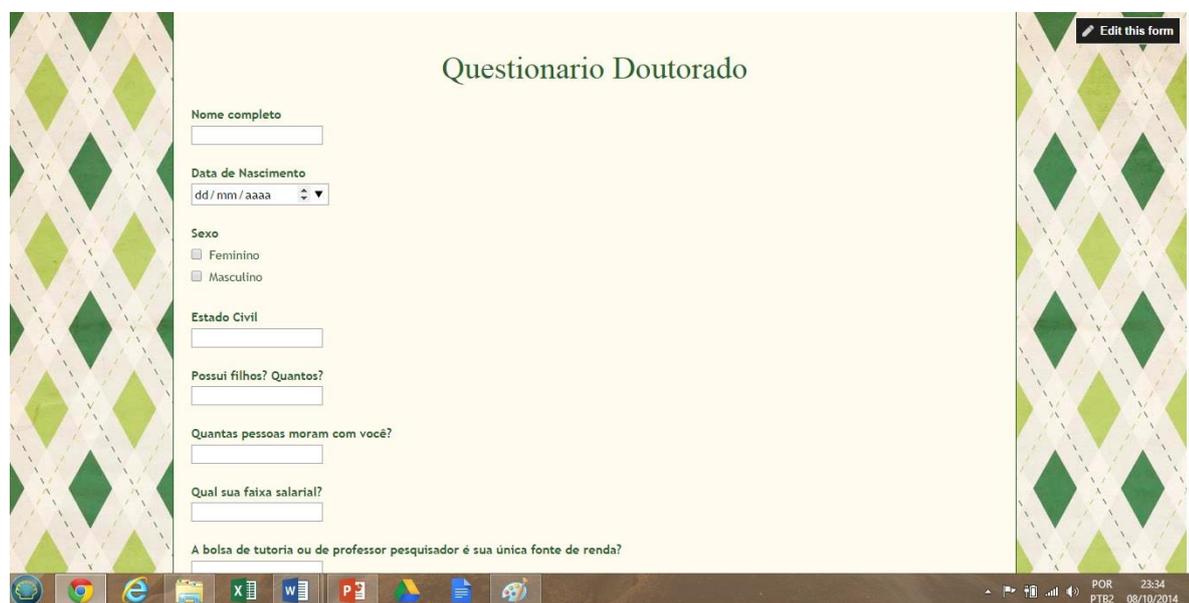
- a. Quanto tempo de experiência docente você possui no ensino presencial?
- b. Esta experiência docente está vinculada a qual nível?
- c. Você trabalha em mais algum lugar? Quantos lugares você trabalha? Quais?
- d. Por que você optou por ser tutor ou professor pesquisador do CLMD?
- e. Em que mês/ano você começou a atuar como tutor no CLMD?
- f. Ser tutor ou professor pesquisador no CLMD foi a sua primeira experiência docente na modalidade EAD? Se não, quais foram as experiências anteriores?

IV. Tutoria / Professor Pesquisador:

- a. O que é para você ser tutor ou professor pesquisador na Educação a distância?
- b. Quantos dias por semana você trabalha na sede do curso?
- c. Quantas horas semanais você dedica as atividades em EAD?

- d. Existe diferença entre ser tutor e ser professor na EAD? Se sim, quais são essas diferenças?
- e. Qual a importância das reuniões semanais da equipe EAD para o trabalho desenvolvido no CLMD?
- f. **(Essa pergunta é somente para os tutores)** Você enquanto tutor na EAD se sente professor na EAD? Porque?
- g. Quais são os critérios exigidos hoje para a seleção de tutores ou professores em EAD para o CLMD?
- h. Você acha que existe diferença em a prática docente presencial e a prática docente na EAD? Se sim, quais seriam as principais diferenças?
- i. Você acredita que a atuação na EAD impactou e/ou impacta (modificou, transformou) o seu processo de trabalho docente? Como?
- j. Você acredita que a EAD corrobora para uma reconfiguração da identidade docente? Como?

Anexo 2 – Questionário para tutores e professores pesquisadores do CLMD (On-line através do Google Drive)



Questionario Doutorado

Nome completo

Data de Nascimento
dd / mm / aaaa

Sexo
 Feminino
 Masculino

Estado Civil

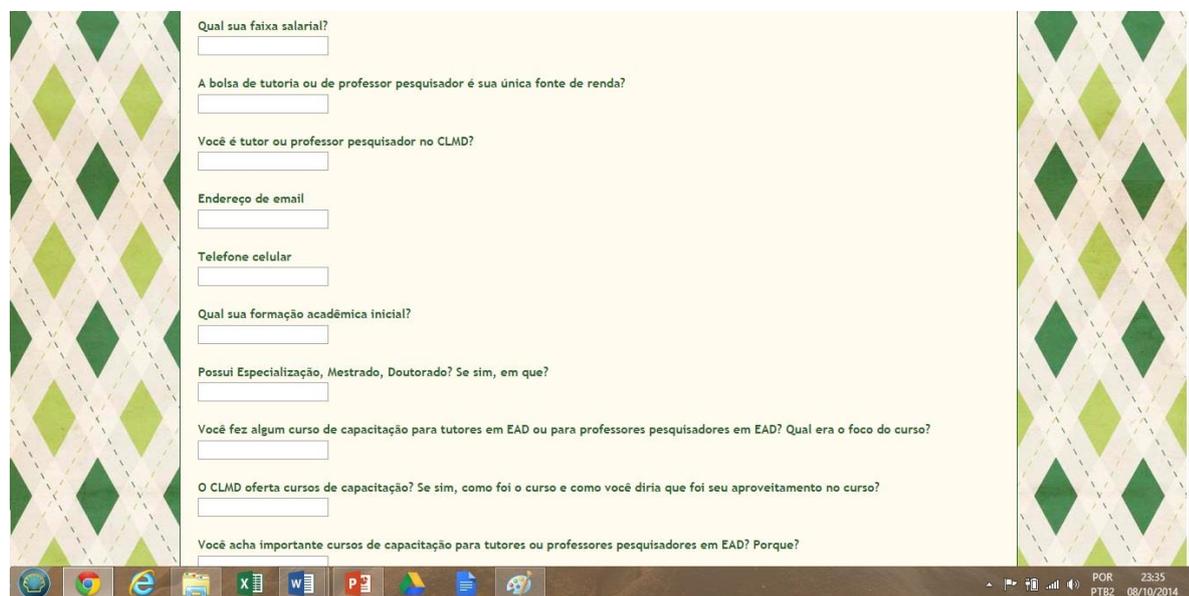
Possui filhos? Quantos?

Quantas pessoas moram com você?

Qual sua faixa salarial?

A bolsa de tutoria ou de professor pesquisador é sua única fonte de renda?

Taskbar: Google Chrome, Microsoft Word, PowerPoint, etc. System tray: POR 23:34, PTB2 08/10/2014



Qual sua faixa salarial?

A bolsa de tutoria ou de professor pesquisador é sua única fonte de renda?

Você é tutor ou professor pesquisador no CLMD?

Endereço de email

Telefone celular

Qual sua formação acadêmica inicial?

Possui Especialização, Mestrado, Doutorado? Se sim, em que?

Você fez algum curso de capacitação para tutores em EAD ou para professores pesquisadores em EAD? Qual era o foco do curso?

O CLMD oferta cursos de capacitação? Se sim, como foi o curso e como você diria que foi seu aproveitamento no curso?

Você acha importante cursos de capacitação para tutores ou professores pesquisadores em EAD? Porque?

Taskbar: Google Chrome, Microsoft Word, PowerPoint, etc. System tray: POR 23:35, PTB2 08/10/2014

O CLMD oferta cursos de capacitação? Se sim, como foi o curso e como você diria que foi seu aproveitamento no curso?

Você acha importante cursos de capacitação para tutores ou professores pesquisadores em EAD? Porque?

Quanto tempo de experiência docente você possui no ensino presencial?

Esta experiência docente está vinculada a qual nível?

Você trabalha em mais algum lugar? Quantos lugares você trabalha? Quais?

Por que você optou por ser tutor ou professor pesquisador do CLMD?

Em que mês/ano você começou a atuar como tutor no CLMD?

Ser tutor ou professor pesquisador no CLMD foi a sua primeira experiência docente na modalidade EAD? Se não, quais foram as experiências anteriores?

O que é para você ser tutor ou professor pesquisador na Educação a Distância?

POR 23:37
PTB2 08/10/2014
PTBZ USZ/10/2014

O que é para você ser tutor ou professor pesquisador na Educação a Distância?

Quantos dias por semana você trabalha na sede do curso?

Quantas horas semanais você dedica as atividades em EAD?

Existe diferença entre ser tutor e ser professor na EAD? Se sim, quais são essas diferenças?

Qual a importância das reuniões semanais da equipe EAD para o trabalho desenvolvido no CLMD?

(Essa pergunta é somente para os tutores) Você enquanto tutor na EAD se sente professor na EAD? Porque?

Quais são os critérios exigidos hoje para a seleção de tutores ou professores em EAD para o CLMD?

Você acha que existe diferença em a prática docente presencial e a prática docente na EAD? Se sim, quais seriam as principais diferenças?

Você acredita que a atuação na EAD impactou e/ou impacta (modificou, transformou) o seu processo de trabalho docente? Como?

Você acredita que a EAD corrobora para uma (re)configuração da identidade docente? Como?

POR 23:38
PTB2 08/10/2014
PTBZ USZ/10/2014

Você acredita que a atuação na EAD impactou e/ou impacta (modificou, transformou) o seu processo de trabalho docente? Como?

Você acredita que a EAD corrobora para uma (re)configuração da identidade docente? Como?

Never submit passwords through Google Forms.

100%: You made it.

Powered by [Google Forms](#)

This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Anexo 3: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância (PPC)

Dados de identificação	
Instituição	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Unidade Acadêmica	Centro de Educação a distância(CEAD)
Curso	Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD)
Reitor	Antonio César Gonçalves Borges
Diretor do CEAD	Eliana Povoas Pereira Brito
Coordenador do CLMD	Sabrina Bobsin Salazar
Idealizadores do Projeto	Daniela S. Hoffmann Neide P. Angelo Patrícia da C. Fantinel Rita de Cássia S. S. Ramos Sabrina B. Salazar
Endereço Eletrônico	coordenacao.clmd@gmail.com

Índice

1. Introdução
2. Apresentação do Curso
 - 2.1. Público Alvo
 - 2.2. Número de Vagas
 - 2.3. Duração do Curso
 - 2.4. Ingresso e Matrícula
 - 2.5. Desligamentos
 - 2.6. Objetivos do Curso
 - 2.6.1. Objetivo Geral
 - 2.6.2. Objetivos Específicos
 - 2.7. Habilidades, Atitudes e Competências do Discente
 - 2.8. Perfil do Egresso
3. Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem
 - 3.1. Educação Matemática a Distância
 - 3.2. Arquitetura Curricular
 - 3.2.1. Estrutura Curricular
 - 3.2.2. Tabela de Conhecimentos e Eixos
 - 3.2.3. Ementas
 - 3.2.4. Disciplinas Optativas
 - 3.2.5. Estágios
 - 3.2.6. Equivalências entre o Currículo Vigente e o Currículo Proposto
4. Sistemas de Comunicação
 - 4.1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem
 - 4.1.1. Moodle UFPel CEAD

- 4.1.2. Virtual Math Teams
- 4.2. WebConferência
- 4.3. WEB 2.0
- 5. Material Didático
 - 5.1. Material Impresso
 - 5.2. Materiais Manipulativos não Digitais
 - 5.3. Materiais Digitais
- 6. Processos de Avaliação
 - 6.1. Avaliação Discente
 - 6.2. Avaliação Institucional
- 7. Equipe Multidisciplinar
 - 7.1. Equipe de Planejamento do Eixo Temático
 - 7.2. Equipe para Execução do Eixo Temático
 - 7.3. Equipe de Recuperação Paralela
 - 7.4. Equipe de Suporte Técnico
- 8. Gestão Acadêmico-Administrativa
 - 8.1. Coordenador do Curso
 - 8.2. Coordenador Adjunto do Curso
 - 8.3. Coordenador de Tutoria
 - 8.4. Coordenador de Polo
 - 8.5. Colegiado do Curso
 - 8.6. Secretário
- 9. Condições de Infra-Estrutura
 - 9.1. Institucional
 - 9.1.1. Laboratório de Atendimento a Distância
 - 9.1.2. Ilhas de Edição e Estúdio
 - 9.1.3. Sala de Apoio Tecnológico
 - 9.1.4. Servidores
 - 9.1.5. Biblioteca
 - 9.1.6. Laboratório de Educação Matemática
 - 9.1.7. Sala de Arquivos
 - 9.1.8. Setor Administrativo
 - 9.1.9. Gabinetes de Docentes
 - 9.1.10. Auditório
 - 9.1.11. Sala de Reuniões
 - 9.2. Polos de Apoio Presencial
 - 9.1. Secretaria
 - 9.2. Sala de Tutoria
 - 9.3. Salas de Aula
 - 9.4. Laboratório de Informática
 - 9.5. Laboratório de Ensino
 - 9.6. Biblioteca
- 10. Sustentabilidade Financeira
- 11. Referências

1. Introdução

Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país¹⁵.

Nesta direção, cabe ressaltar, esta Universidade, a partir de sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI, obteve aumento significativo em seu quadro docente, discente e de servidores técnicos administrativos. Frente a este novo cenário universitário, merece destaque o ingresso nos últimos anos de cerca de 300 novos profissionais da educação – advindos de diferentes campos de conhecimentos - no quadro efetivo de docentes da Universidade. Acrescente-se a esses dados os 22 novos cursos, os quais, em sua totalidade, oferecem o acréscimo de 670 novas vagas por ano, além do aumento de cerca de 10% nas vagas dos cursos de graduação já existentes¹⁶.

Atualmente, o Centro de Educação a distância(CEAD) conta com uma fração considerável do corpo discente da Universidade. Este fato está em consonância com as Políticas Públicas do Ministério da Educação, que buscam ampliar o acesso a formação superior no âmbito do País, evitando migrações desnecessárias, levando o Ensino Superior a diversas regiões interioranas. Percebe-se que nos últimos anos a UFPel tem crescido localmente, bem como tem tornado possível sua presença em diversos pontos do Estado e da Região Sul a partir de sua expansão via modalidade a distância.

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) aprovado pelo Conselho Universitário da UFPel (Resolução 1 de 28 de abril de 2004¹⁷) o qual levou ao credenciamento^{18,19} da Instituição junto ao Ministério da Educação para oferecer cursos a Distância começou suas atividades com o Programa Pró-Licenciatura e posteriormente aderiu a Universidade Aberta do Brasil. Os cursos de graduação oferecidos pelo CEAD contemplam a formação de professores

Na constituição original do curso os professores atuantes eram oriundos do ensino presencial, dividindo, inclusive, sua carga de trabalho com atividades de ensino nas duas modalidades. Isso fez com que ambas as modalidades fossem tratadas como tendo as mesmas necessidades sem perceber suas especificidades. Com isso, o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância manteve o caráter fragmentado por disciplina, a imposição de pré-requisitos curriculares, a sequência de saberes pré-estabelecidos, produzindo o aprisionamento dos saberes (Póvoas, 2008).

15 <http://reuni.mec.gov.br>

16 <http://www.ufpel.tche.br/prg/noticias/arq/projeto.pdf>

17 UFPel – Conselho Universitário. Resolução 1 de 28 de abril de 2004. Publicado no Diário Oficial da União seção 1 p. 35 de 8 de julho de 2004.

18 Portaria 4420 de 20 de dezembro de 2004, publicado no DOU de 3 de janeiro de 2005- seção I p.3.

19 Portaria Ministerial n.º 1.162/2006.

A partir da Portaria 130 de 24 de janeiro de 2011

A partir de 2010, com o ingresso de docentes para o trabalho exclusivo com o Curso, uma nova identidade pautada na diferenciação das modalidades e das funções dos sujeitos envolvidos tem sido sugerida. Essa identidade se constitui a partir da reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, organizando um currículo não sequencial, por eixos temáticos e produzido para a formação inicial de um professor de matemática.

Analisando os dados de estudo exploratório sobre o professor brasileiro (2009), realizado pelo INEP, temos que somente cerca de 45% dos docentes que lecionam matemática nas séries finais do ensino fundamental e cerca de 60% do ensino médio tem formação adequada para exercer a docência na disciplina. Tendo por base este estudo o curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFPel vê a necessidade de oferecer formação inicial adequada a esses profissionais evitando continuidade deste cenário, bem como oferecer essa mesma formação aqueles que desejam ser docentes de matemática para Educação Básica.

2. Apresentação do Curso

2.1. Público Alvo

Indivíduos com o Ensino Médio completo e aprovados no processo de seleção elaborado para o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância.

2.2. Número de Vagas

O número de vagas por oferta será definido pelo Colegiado do Curso, de acordo com a demanda dos Polos de Apoio Presencial e financiamento específico.

2.3. Duração do Curso

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) tem regime semestral. A duração formal mínima é de quatro anos, com o desdobramento em oito semestres. Cada semestre será executado em média em 17 semanas.

2.4. Ingresso e Matrícula

As condições de ingresso neste curso serão por aprovação e classificação em processo seletivo promovido por esta Instituição ou por órgão externo ao qual seja delegada a devida competência.

Buscando contemplar suas especificidades de gestão, como a oferta não-regular, caracterizada pela oferta por demanda, e financiamento próprio, com tempo determinado, dado pela Resolução FNDE n.26 de 5 de junho de 2009 (Art. 7º § 2º), não serão aceitos pedidos de trancamento geral de matrícula, trancamento de eixos, tanto em oferta regular como em recuperação paralela, reingresso ou reopção, exceto:

- a) Reopção em casos de transferências de Polo dentro deste curso e em mesmo ingresso;
- b) Reingresso em casos de aluno anteriormente desligado deste curso se constatada a continuidade de oferta do curso no referido Polo de apoio presencial, desde que a complementação de estudos se dê no prazo máximo para a conclusão do curso no Polo pretendido de acordo com currículo em vigor.

O curso atenderá a todas as exigências da legislação vigente com relação ao atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, sendo que será de responsabilidade do Polo oferecer as condições de acessibilidade física.

Todo semestre serão ofertados dois Eixos Temáticos:

- a) uma oferta regular, cuja matrícula será obrigatória a todos os estudantes;
- b) uma oferta em recuperação paralela, cuja matrícula será obrigatória a todos os alunos habilitados conforme disposto no item 6 (Processos de Avaliação).

A matrícula será confirmada mediante preenchimento da ficha de Confirmação de Matrícula, disponível no Polo, devendo ser enviada a sede. Esta ficha deve ser preenchida a mão e assinada pelo estudante, tutor(a) presencial e coordenador do Polo. O aluno que não preencher a ficha de Confirmação de Matrícula terá sua matrícula cancelada, podendo ser desligado do curso conforme análise do colegiado.

2.5.Desligamentos

O aluno será desligado do curso nos seguintes casos:

- Após parecer do colegiado, indicando desligamento em caso de não confirmação da matrícula;
- Aluno reprovado por infrequência em um Eixo Temático;
- Aluno reprovado em recuperação paralela;
- Demais casos previstos no Regimento da Universidade.

2.6.Objetivos do Curso

2.6.1. Objetivo Geral

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância visa formar professores de Matemática para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitando-os para realizar intervenções nos processos de ensino-aprendizagem de Matemática, atuando para a formação integral do aluno como cidadão crítico, reflexivo e atuante, contribuindo para a qualidade de ensino nas escolas e sendo um agente integrador na relação comunidade-escola. Preparado ainda para continuidade de estudos em nível de Pós-Graduação em Educação, em Educação Matemática ou em áreas afins.

2.6.2. Objetivos Específicos

- Promover a formação de profissionais a partir da interconexão dos conhecimentos
 - o do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática
 - o do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática
 - o dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos
 - o do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação Profissional
- no desenvolvimento dos diferentes eixos temáticos.
- Provocar em seus alunos a reflexão sobre o mundo que os cerca, de maneira que esses entendam melhor onde vivem e se constituam como agentes transformadores.
- Assumir a postura de organizador, facilitador, mediador, incentivador, avaliador e pesquisador do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

- Contribuir para que seus alunos construam os conhecimentos matemáticos, relacionando-os com situações cotidianas, percebendo as relações existentes entre as diversas áreas do conhecimento humano, e aplicando-os na resolução de problemas.
- Proporcionar o desenvolvimento das habilidades de calcular, generalizar, analisar, induzir, deduzir, sistematizar, empregar o pensamento lógico e usar a linguagem Matemática.
- Favorecer a utilização das TICs como ferramentas para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.
- Perceber as diferentes matemáticas produzidas pelos variados grupos socioculturais.
- Promover o interesse pela leitura de revistas e livros de Matemática e outras áreas, escrita de textos técnicos e matemáticos.

Possibilitar um maior número de docentes na área de Matemática com formação específica, contribuindo para a formação de novos quadros de professores nas escolas no Ensino Básico e para a transformação da atual situação do ensino e da aprendizagem de Matemática elementar e da escola.

2.7. Habilidades, Atitudes e Competências do Discente

Para formar profissionais com o perfil desejado, o curso tem como objetivo proporcionar a seus alunos o desenvolvimento das habilidades, atitudes e competências abaixo:

- Pensamento heurístico competente: capacidade de encaminhar solução de problemas e explorar situações, fazer relações, conjeturar, argumentar e avaliar. Capacidade de formular problemas. Capacidade de Leitura e Redação.
- Domínio dos raciocínios algébrico, geométrico e combinatório de modo a poder argumentar com clareza e objetividade dentro destes contextos cognitivos. Ou seja, os alunos devem desenvolver capacidade dedutiva com sistemas axiomáticos, percepção geométrico-espacial, capacidade de empregar ensaio e erro como procedimento de busca de soluções e segurança na abordagem de problemas de contagem.
- Capacidade de contextualizar e inter-relacionar conceitos e propriedades matemáticas, bem como de utilizá-los em outras áreas do conhecimento e em aplicações variadas. Em especial, poder interpretar matematicamente situações ou fenômenos que emergem de outras áreas do conhecimento ou de situações reais.
- Visão histórica e crítica da Matemática, tanto no seu estado atual como nas várias fases da sua evolução que lhe permita tomar decisões sobre a importância relativa dos vários tópicos tanto no interior da ciência Matemática como para a aprendizagem significativa do estudante da escola fundamental e média.
- Domínio dos conteúdos básicos de Matemática, estatística, informática, física e pedagogia constantes, a seguir, no rol de conteúdos curriculares mínimos. É importante ressaltar que estes foram pensados de modo a garantir, não só os objetivos já citados, como também propiciar o necessário distanciamento e visão abrangente de conteúdos além daqueles que deverão ser ministrados na escola fundamental e média.
- Capacidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;

- Capacidade de compreender, criticar, adaptar e utilizar as diversas mídias (como livros, material concreto, jogos, vídeos, áudios, computadores, internet entre outros) necessárias para provocar e auxiliar a aprendizagem dos alunos.
- Capacidade de desenvolver projetos e cursos, produzir produtos educacionais utilizando as diversas mídias e outros recursos (como material reciclável) e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem de Matemática.
- Capacidade de compreensão dos processos de construção do conhecimento matemático próprios da criança e do adolescente, de entender o mundo onde eles vivem e de buscar entender as questões que são de interesse deles e trazê-las para discussão em sala de aula.
- Capacidade de promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática também fonte de produção de conhecimento.
- Capacidade de trabalhar utilizando os princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Capacidade de contribuir na melhoria da qualidade do papel da escola na sociedade e na formação do aluno como cidadão.

2.8. Perfil do Egresso

O licenciado em Matemática a ser formado deve ser capaz de:

- dominar o conhecimento matemático específico e não trivial, tendo consciência do modo de produção próprio desta ciência - origens, processo de criação, inserção cultural - tendo também conhecimento de suas aplicações em outras áreas.
- perceber a importância do domínio de certos conteúdos, habilidades e competências próprias à Matemática para o exercício pleno da cidadania, entendendo o conhecimento dessa ciência, no nível básico, como fundamental para compreensão do mundo onde vivemos, tanto em seus aspectos naturais quanto nos sociais e tecnológicos.
- ter maturidade para utilizar adequadamente ou perceber o significado da precisão dedutiva num processo de demonstração, assim como para empregar procedimentos indutivos ou analógicos na criação matemática, entendida como uma atividade de resolução de problemas, tanto na sua relação pessoal com a ciência Matemática, quanto na dinâmica de ensino-aprendizagem.
- compreender as características peculiares a cada um dos raciocínios típicos da Matemática: o raciocínio lógico-algébrico, o combinatório e o geométrico.
- trabalhar de forma integrada com os professores da sua área e de outras áreas, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da sua Escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os seus alunos, possuindo uma visão abrangente do papel social do educador.
- dominar a forma lógica característica do pensamento matemático e conhecimentos dos pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a compreender as potencialidades de raciocínio em cada faixa etária. Capacidade

de, por um lado, favorecer o desenvolvimento de raciocínio de seus alunos e, por outro lado, não extrapolar as exigências de rigor a ponto de gerar insegurança nos seus alunos em relação à Matemática.

- ter conhecimento e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificados de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e de cada turma particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa de Matemática, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada.
- procurar rotas alternativas de ação para levar seus alunos a se desenvolverem plenamente com base nos resultados de suas avaliações, sendo, assim, motivador e visando ao desenvolvimento da autonomia no seu aluno.
- atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas sócio-culturais dos seus alunos.
- perceber novos paradigmas nos processos educativos, onde o professor não é a fonte mais importante de informação, mas aquele capaz de se relacionar com seu aluno e construir, com ele, novos conhecimentos.
- desenvolver pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender Matemática;
- pautar sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais, sempre com a visão de seu importante papel social como educador.
- contribuir para a (re)construção de sua escola - melhorar o projeto político-pedagógico levando em consideração a qualidade de ensino, a cultura local, a inclusão digital, o papel da escola como formador de cidadãos e o papel da escola na comunidade onde esta inserida.

3. Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem

3.1. Educação Matemática a Distância

As tecnologias de informação e os recursos da teleinformática propiciam, cada vez mais, a criação de ferramentas para os ambientes de editoração de cursos de Matemática de qualidade, motivadores, atrativos, interativos, cooperativos, de comunicação síncrona e assíncrona rápida e de baixo custo. Todos esses elementos são fundamentais, porém a interação é o elemento básico. Cursos interativos à distância em Matemática, no sentido de que objetos matemáticos possam ser manipulados e experimentados, favorecem o processo de investigação e abstração²⁰.

A educação é um direito de todo cidadão brasileiro. Ela se dá, principalmente, em estabelecimentos escolares e acadêmicos, mais tradicionalmente através de encontros presenciais entre alunos e professores, nos quais ocorrem os processos de ensino-aprendizagem. Recentemente, com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), uma nova modalidade de ensino tem se consolidado: a educação a distância (EaD). Apesar da EaD não ser uma nova modalidade de ensino, pois ela já era praticada via correio, rádio e

20 Experiências em ensino de matemática a distância podem ser encontradas em <http://www.cederj.edu.br/cederj/matematica/funciona.php>, <http://www.dEaD.ufpa.br/internas/cursomat.html>

televisão, foi apenas com o advento da internet que foi legitimada pela comunidade acadêmica. Antes da internet a maioria dos cursos regulares a distância eram cursos técnicos e de educação básica oferecidos por instituições privadas. Com as novas TICs, novos meios para comunicação e interação surgiram, impulsionando a criação de cursos de graduação e pós-graduação, finalmente regulamentados pelo decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 e pela Portaria Normativa nº- 2, de 10 de janeiro de 2007, sendo oferecidos por instituições públicas inclusive.

A modalidade de educação a distância pressupõe tanta qualidade educacional quanto a modalidade presencial. Não pode haver diferenças entre a formação profissional por uma modalidade ou outra. Embora os Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no Brasil apontem que a prioridade nos cursos desta modalidade deve ser a compreensão de educação, relegando a segundo plano o modo de organização a distância (MEC, 2007), entendemos que esta modalidade de ensino possui um diferencial em relação à modalidade presencial, necessitando, assim, de modelos pedagógicos distintos (Behar, 2009), sujeitos envolvidos no processo dispostos à inovação (Formiga & Litto, 2009) e domínio das tecnologias de informação e comunicação (Brito & Purificação, 2003; Macedo, 1997; Moran, 2003; Sampaio & Leite, 1999). Segundo Behar (2009), urge a construção de um modelo pedagógico para a educação a distância que seja pensado especialmente para essa modalidade e não adaptado do ensino presencial. A autora sustenta essa separação de modelos pedagógicos nas diferenças entre as modalidades, uma vez que o ensino presencial baseia-se na relação de um-para-muitos e/ou muitos-para-muitos, com espaço-tempos definidos em que a comunicação oral é predominante e a EaD tem suporte na interação um-para-um e/ou muito-para-muitos, baseada na comunicação multimedial, dispensando a copresença espacial e temporal. (Behar, 2009, p. 24) Lembrando que na EaD as situações de ensino-aprendizagem podem ocorrer de forma assíncrona prescindindo da presença física, diferente do que ocorre no ensino presencial, o aluno tem a possibilidade de planejar seu estudo em função de seu tempo e disponibilidade, exercitando a autonomia e organização. Contudo, um aluno de curso a distância precisa desenvolver competências: tecnológica, no uso de programas em geral e da internet principalmente; ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem; e ligadas ao uso de comunicação escrita (Behar, 2009, p. 26).

Maia e Mattar (2007) refletem sobre a organização dos cursos superiores a distância no Brasil afirmando que

Os cursos foram desenhados com base no modelo de ensino superior existente, em conteúdos pré-formados, com os mesmos currículos preestabelecidos e disciplinas constituídas isoladamente, gerando poucas possibilidades de participação e interatividade do usuário no desenvolvimento e desenho de seu processo de aprendizagem. Mesmo com tanta tecnologia e interatividade, o aluno, que deveria ser o grande designer instrucional de sua própria aprendizagem, continua como expectador passivo do que se passa a sua volta.

Pior que isso, apesar dos avanços tecnológicos e das possibilidades de revolução pedagógica, os cursos superiores a distância pouco inovaram em termos de grade curricular e projeto pedagógico. As aulas expositivas transformaram-se em arquivos pdf; as apresentações, em Power Point; passaram a usar o Breeze; e as discussões em grupo passaram a se chamar fóruns ou comunidades de aprendizagem. Até mesmo a maneira

como horas-aula são contadas foram baseadas nos cursos presenciais (p.69, 70).

Nosso contexto dedica-se à formação inicial do professor de matemática na modalidade a distância mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. Uma das características que definem essa modalidade é que ela é constituída por um conjunto de sistemas que partem do princípio que os alunos estão separados do professor em termos espaciais e, muitas vezes ou na maioria as vezes, temporais. Essa distância não é somente geográfica, mas vai além, configurando-se em uma distância transacional, “pedagógica”, a ser gerida pelos professores, alunos, monitores/tutores. Assim, o papel das TICs é contribuir para “diminuir” essa “distância pedagógica”, assegurando formas de comunicação e interação entre os atores envolvidos no processo de construção de conhecimento em EaD. (Behar, 2009, p. 23) Pensamos e propomos um curso no qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Neste novo curso de licenciatura em matemática a distância, os estudantes, tutores e professores poderão desenvolver atividades educativas em lugares e tempos diversos (Decreto 5622, Casa Civil) e em um ambiente colaborativo, no qual os sujeitos são co-responsáveis pelos processos: cada sujeito tem vez, tem voz e é ouvido (Ferreira e Miorin, 2003).

Cyrino (2008) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, indicadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002, através das Resoluções CNE/CP01 e CP02, desencadearam algumas questões, que buscaremos responder, a fim de mostrarmos que mudança curricular propomos para um curso de Licenciatura em Matemática a distância, tais questões são:

- Qual deve ser a formação matemática do professor de Matemática?
- É possível caracterizar uma matemática do professor de Matemática?
- Que disciplinas são importantes na formação do professor dessa área?
- Qual o impacto da formação matemática de professores nas suas práticas?
- Como a discussão pedagógica pode ser encaminhada junto à discussão matemática?
- Qual a formação pedagógica do professor de Matemática?
- Quais são os processos de produção de significados em matemática realizados pelo futuro professor desta disciplina? (CYRINO, 2008, p.78)

Há diversos pesquisadores atuando na busca por respostas a tais perguntas. Shulman (1986), por exemplo, elenca três conhecimentos essenciais aos professores para sua docência: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo no ensino. O terceiro conhecimento é entendido como um domínio de integração dos dois conhecimentos anteriores e constituído de três categorias denominadas: conhecimento sobre a matéria, conhecimento didático da matéria e conhecimento curricular da matéria. O autor, com seu modelo, procura dar conta de um hiato gerado pelas políticas avaliativas, preocupadas estritamente com o domínio do conteúdo a ser ensinado e o das habilidades puramente pedagógicas, ou seja, ele faz a integração de saberes exclusivos do professor.

Deborah Ball e pesquisadores, a partir dos estudos de Shulman, propõem um refinamento de suas categorias, que podemos observar na figura 1. O modelo para o conhecimento matemático

para o ensino proposto possui dois grandes domínios do saber docente: o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Cada um desses domínios é subdividido em três dimensões. O primeiro é constituído pelo conhecimento comum do conteúdo, ou seja, o conhecimento da matemática a ser trabalhada na Educação Básica; o conhecimento especializado do conteúdo, aquele conhecimento matemático mais amplo necessário para o ensino da matemática a ser trabalhada na Educação Básica; e pelo conhecimento da horizontalidade do conteúdo, isto é, o conhecimento matemático que será abordado em cada período da vida escolar do estudante. O segundo é constituído pelo conhecimento do conteúdo e do estudante, ou seja, entendimento dos porquês dos procedimentos matemáticos realizados pelo aluno; o conhecimento do conteúdo e do ensino significa o conhecimento das vantagens pedagógicas do uso de diferentes técnicas aplicadas ao ensino; e pelo conhecimento do conteúdo e do currículo, que aborda o conhecimento da organização pedagógica do conteúdo.

Baseados nessas reflexões teóricas, **entendemos que para a formação inicial de um professor de matemática faz-se necessário a interlocução de quatro conhecimentos**, que denominaremos Conhecimento do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática, Conhecimento do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática, Conhecimento dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos e Conhecimento do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional do Professor

Domínio do Conhecimento Matemático do Professor de Matemática

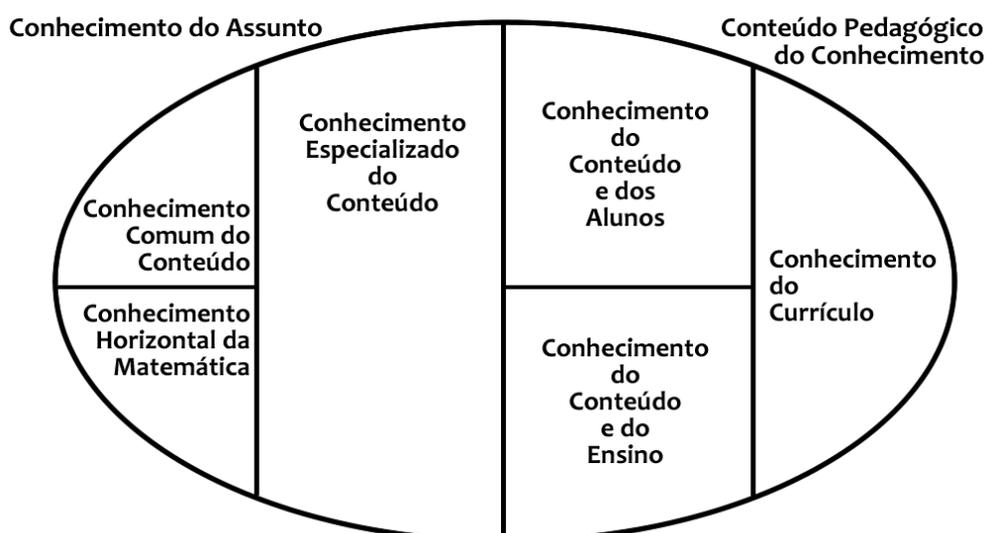


Figura 1: Domínio do Conhecimento Matemático do Professor de Matemática segundo Débora Ball e colaboradores

de Matemática.

Por **Conhecimento do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática**, adotamos o conceito de matemática escolar defendido por Moreira e David (2007). A Matemática Escolar é desenvolvida no plano das prescrições curriculares, através de disputas políticas, econômicas e sócio-culturais, sem se restringir a tais prescrições, mas é produto da forma com que a prática escolar opera sobre essas. Ou seja, refere-se “ao conjunto de saberes “validados”, associados ao desenvolvimento do processo de educação escolar básica em Matemática.” (Moreira e David, 2007, p.20) Esses saberes são gerados na ação pedagógica do professor, bem como resultados de pesquisas de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos produzidos no ambiente escolar.

Por **Conhecimento do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática**, adotamos o conceito de Conhecimento Especializado do Conteúdo proposto por Ball e colaboradores. Esse conhecimento é um saber próprio do professor de matemática, um conhecimento especializado do conteúdo, que o habilitaria a dar significado ao Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática, ou seja, a entender o funcionamento das estruturas matemáticas escolares, a construir representações para tais conceitos e a formular problemas que propiciem o entendimento dos conteúdos matemáticos (Hill et al. 2005, Hill e Ball, 2004).

O **Conhecimento dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos**, abrange as relações pedagógicas, psicológicas, sócio-históricas que constituem, auxiliam e formam diferentes representações para os conceitos matemáticos. Para este conhecimento são consideradas as concepções dos estudantes, suas dificuldades e seus erros, as tendências atuais em Educação Matemática, psicologias de aprendizagem, entre outros.

O Conhecimento do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional do Professor de Matemática é entendido como o conhecimento da outras áreas (que não a matemática) que contribuem para o ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos, para a compreensão do espaço escolar e de sua gestão, para o exercício da docência, para a promoção de uma prática inclusiva, etc. A Língua Brasileira de Sinais, a Organização e Políticas Públicas da Educação Brasileira e a Física, por exemplo, são objetos de estudo deste conhecimento.

3.2. Arquitetura Curricular

Nosso currículo tem seu foco na formação integral do professor de matemática e está centrado nos quatro conhecimentos descritos anteriormente. Ele rompe com a estrutura de disciplinas justapostas, uma vez que está estruturado em oito eixos temáticos, decompondo as disciplinas superiores tradicionais em seus conteúdos básicos. A formação inicial do professor de matemática, até então, dita fragmentada, baseada na dissociação, torna-se não linear e pressupõe uma interconexão dos conhecimentos. Surgem possibilidades de novos enfoques e de combinação de perspectivas diferentes, a partir da comunicação entre os conhecimentos necessários para o professor de matemática, além dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados (Pires, 2000).

Assim a estrutura curricular proposta supera concepções arraigadas nos currículos de Licenciatura em Matemática, tais como a linearidade, ou seja, a sucessão de conteúdos dados em determinada ordem; o acúmulo, entendendo que o conhecimento pode ser acumulado; o paradigma da racionalidade técnica, em que primeiro trabalha-se os conteúdos científico-culturais e depois os conhecimentos psico-pedagógicos, isto é, primeiro os conteúdos a ensinar para depois tratar-se o saber de como atuar em sala de aula e a falta de flexibilização de tempo, conceito fundamental na educação a distância (PÉREZ GÓMEZ, 1995; PIREZ, 2000; CYRINO, 2008). Além disso, inclui a prática docente no interior do processo de formação dos professores, do início ao fim do curso.

Cada eixo será trabalhado a partir da interlocução dos quatro conhecimentos, sendo sempre iniciado por uma situação problema disparadora, em que o aluno é o ator principal de seu próprio processo de aprendizagem, agindo sempre em colaboração e com a colaboração dos demais sujeitos envolvidos. Além disso, serão estimulados o raciocínio hipotético-dedutivo próprio do pensar matemático, com apoio das mídias digitais e a reflexão sobre as relações dos conceitos matemáticos com o momento sócio-político-histórico em que se originaram e se estabeleceram nos diferentes povos e culturas, propiciando a apropriação da temática "história e cultura afro-brasileira" que é obrigatória nos currículos oficiais da Educação Básica desde 09 de janeiro de 2003 (Lei Nº 10639, Casa Civil).

3.2.1. Estrutura Curricular

Cada eixo temático terá um total de 225 horas para cumprimento dos quatro conhecimentos necessário para formação inicial do professor de matemática da educação básica e 50 horas para prática como componente curricular (Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002). A partir da segunda metade do curso, além das 275 horas, já descritas, o aluno terá que realizar 100 horas para o Estágio Obrigatório (Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002), na qual inicialmente fará uma observação participativa num semestre e a Regência no semestre posterior. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ser dispensados do Estágio Obrigatório em até 200 (duzentas) horas conforme disposto a seguir:

- O aluno que comprovar docência na área de matemática nos anos finais do ensino fundamental poderá ser dispensado dos Estágio Curricular Supervisionado I e II;
- O aluno que comprovar docência na área de matemática no ensino médio poderá ser dispensado dos Estágio Curricular Supervisionado III e IV;
- A dispensa do Estágio Obrigatório se efetivará somente em uma das formas supracitadas.

O currículo prevê 200 horas de formação complementar nas quais o estudante pode escolher entre as inúmeras possibilidades de vivência e estudos acadêmicos em áreas de conhecimento que mantenham conexões com as de seu curso. Podem ser incluídas atividades oferecidas pelo próprio curso (como cursos de extensão ou disciplinas optativas, por exemplo), eventos na área da Educação Matemática, da Educação, da Educação a distância, da Matemática e áreas afins, bem como atividades extra-universitárias, todas essas mediante a análise e consenso do Colegiado do Curso. A Formação Livre não está prevista por se tratar de um currículo EaD. Assim o total de horas da proposta curricular será de 2800 horas, sendo 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade

do curso e 200 (duzentas) horas para formação complementar, de acordo com Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Salientamos que o currículo segue a orientação do Parecer CNE/CES 1.302/2001 com respeito ao perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estrutura do curso, aos conteúdos curriculares, ao estágio e as atividades complementares. Quanto aos conteúdos curriculares comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática explicitamos que:

- O Cálculo Diferencial e Integral será abordado nos eixos "Geometrias: Tratamento Analítico" e "Modelagem";
- A Álgebra Linear será abordada nos eixos "Idéias da Álgebra" e "Geometrias: Tratamento Analítico";
- Os Fundamentos de Análise são abordados no eixo "Números";
- Os Fundamentos de Álgebra são abordados nos eixos "Álgebra Funcional" e "Idéias da Álgebra";
- Os Fundamentos de Geometria são abordados nos eixos "Geometrias: Tratamento Analítico" e "Geometrias: Espaço e Forma";
- A Geometria Analítica é abordada nos eixos "Geometrias: Tratamento Analítico" e "Modelagem".

Além disso nosso currículo prevê os conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise através do conhecimento do conteúdo matemático para atuação profissional do professor de matemática; os conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias e os conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências, através do conhecimento do conteúdo especializado de áreas afins para atuação profissional.

3.2.2. Tabela Conhecimentos e Eixos

Na tabela, a seguir, são apresentados resumos dos conteúdos previstos para cada um dos oito eixos temáticos, levando em consideração cada um dos quatro conhecimentos necessários para formação inicial do professor de matemática.

Conhecimentos Eixos	do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática (educação básica)	do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática (educação superior)	dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos	do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional
Álgebra Funcional	Conjuntos: conceito, operações, relações, problemas. Relações e Funções: conceito, operações. Proporcionalidade	Teoria dos Conjuntos Relações: conceito, tipos, representações. Funções: conceito, classificação, representação. Transformações geométricas. Lógica Matemática: conectivos, quantificadores.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática: História da Educação Matemática, Filosofia da Educação Matemática, Psicologia da Educação Matemática, Etnomatemática, Modelagem em Educação Matemática, Processos Discursivos em Educação Matemática, Resolução de Problemas em Educação Matemática Processos avaliativos em Educação Matemática: tipos e instrumentos de avaliação. Constituição histórica do	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs e demais diretrizes curriculares. Leitura específica, interpretação e argumentação crítica. Campos da Psicologia; Filosofia: ética, axiologia; Sociologia: sexo/gênero, raça/cor/etnia, abordagens culturais e sociais; Gestão Escolar;

			pensamento matemático referente ao conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.	
Idéias da Álgebra	Generalizações de padrões aritméticos. Proporcionalidade. Equações, inequações e sistemas de equações polinomiais. Álgebra de polinômios.	Estruturas Algébricas: anéis e corpos, anel comutativo dos números inteiros, anéis de polinômios. Álgebra matricial. Lógica Matemática: argumentações e provas.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos em Educação Matemática: tipos e instrumentos de avaliação. Constituição histórica do pensamento matemático referente ao conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Leitura específica, interpretação e argumentação crítica.
Tratamento da Informação	Estatística: coleta, organização de dados, representação, medidas de tendências e dispersão, distribuição de frequência, elaboração de experimentos e conclusões. Probabilidade:	Estatística descritiva, inferencial. Medidas de probabilidade. Matemática discreta. Matemática financeira. Sequências e Séries. Lógica de conjuntos.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos em Educação Matemática: tipos e	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Leitura, interpretação e produção textual matemática.

	<p>conceito, espaço amostral, eventos, probabilidade condicional.</p> <p>Análise Combinatória: contagem, fatorial, arranjos e combinações.</p> <p>Noções de matemática financeira: porcentagem, juros simples e composto.</p>		<p>instrumentos de avaliação.</p> <p>Resgate das relações sócio-históricas envolvidas no conceito de probabilidade.</p>	
Números	<p>Sistemas de numeração, bases de numeração.</p> <p>Conjuntos numéricos.</p> <p>Tipos e representações de Números: primos, compostos, amigos, notáveis, figurados, combinatórios, entre outros.</p>	<p>Construção dos conjuntos numéricos: Axiomas de Peano, Classes de equivalências, enumerabilidade, intervalos encaixantes, cortes de Dedekind, números complexos.</p> <p>Base e representação numérica.</p> <p>Teoria dos números.</p> <p>Lógica Matemática: argumentações e provas.</p>	<p>Psicologia da Educação</p> <p>Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo.</p> <p>Tendências em Educação Matemática.</p> <p>Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação.</p> <p>História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	<p>Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, Índices Governamentais Educacionais, PCNs. Educação Inclusiva. Língua brasileira de sinais com foco no conteúdo específico.</p> <p>Leitura de material paradidático, reflexão, planejamento e produção didático-pedagógica.</p>
Relações Numéricas	<p>Operações numéricas: conceito, algoritmos,</p>	<p>Aritmética dos números inteiros.</p>	<p>Psicologia da Educação</p> <p>Matemática: teorias de</p>	<p>Organização e políticas públicas de Educação</p>

	<p>representações. Estimativa e cálculo mental. Progressões</p>	<p>Aritmética de ponto flutuante. Sequências e Séries. Geometria Fractal. Corpos dos racionais, dos reais e dos complexos. Lógica Matemática: argumentações e provas.</p>	<p>aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	<p>(Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, Índices Governamentais Educacionais, PCNs. Educação Inclusiva. Língua brasileira de sinais com foco no conteúdo específico. Leitura de material paradidático, reflexão, planejamento e produção didático-pedagógica.</p>
<p>Geometrias: Espaço e Forma</p>	<p>Figuras bidimensionais e tridimensionais: distinção, classificação, representação. Transformações geométricas. Noções de topologia. Posições relativas entre entes geométricos. Medidas.</p>	<p>Desenho Geométrico: construções fundamentais, pontos singulares no triângulo, lugar geométrico. Desenvolvimento da visualização espacial: perspectivas, vistas. Raciocínio hipotético-dedutivo da Geometria Espacial e Plana Euclidianas. Geometria de Posição. Geometria métrica. Topologia: conceitos básicos, transformações e</p>	<p>Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	<p>Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Educação Inclusiva. Língua brasileira de sinais com foco no conteúdo específico. Leitura específica, interpretação e argumentação crítica. Estudo da ótica.</p>

		estruturas. Lógica Matemática: argumentações e provas.		
Geometrias: Tratamento Analítico	Plano cartesiano. Estudo analítico do ponto, da reta, de alguns polígonos, da circunferência e das cônicas. Vetores: conceito e operações.	Relação: produto cartesiano. Estudo analítico dos entes primitivos. Estudo das quádras: lugar geométrico, matrizes semi-positivas. Cálculo de áreas e volumes. Vetores no plano e espaço. Lógica Matemática: argumentações e provas.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Estudo da cinemática e dinâmica.
Modelagem	Equações e inequações: problemas. Função: tipos, representações, problemas.	Interpolação. Ajuste de curvas. Métodos numéricos para resolução de equações e equações diferenciais. Tipos de funções: definição, propriedades, representação. Equações Diferenciais: definição e métodos de resolução. Raciocínio hipotético-dedutivo.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Estudo da dinâmica, termodinâmica, ondas e eletromagnetismo.

Conhecimentos Eixos	do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática (educação básica)	do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática (educação superior)	culturas. dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos	do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional
Álgebra Funcional	Conjuntos: conceito, operações, relações, problemas. Relações e Funções: conceito, operações. Proporcionalidade	Teoria dos Conjuntos Relações: conceito, tipos, representações. Funções: conceito, classificação, representação. Transformações geométricas. Lógica Matemática: conectivos, quantificadores.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Leitura específica, interpretação e argumentação crítica.
Idéias da Álgebra	Generalizações de padrões aritméticos. Proporcionalidade. Equações, inequações e sistemas de equações polinomiais. Álgebra de polinômios.	Estruturas Algébricas: anéis e corpos, anel comutativo dos números inteiros, anéis de polinômios. Álgebra matricial. Lógica Matemática:	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Leitura específica,

		argumentações e provas.	Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.	interpretação e argumentação crítica.
Tratamento da Informação	Estatística: coleta, organização de dados, representação, medidas de tendências e dispersão, distribuição de frequência, elaboração de experimentos e conclusões. Probabilidade: conceito, espaço amostral, eventos, probabilidade condicional. Análise Combinatória: contagem, fatorial, arranjos e combinações. Noções de matemática financeira: porcentagem, juros simples e composto.	Estatística descritiva, inferencial. Medidas de probabilidade. Matemática discreta. Matemática financeira. Sequências e Séries. Lógica de conjuntos.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. Resgate das relações sócio-históricas envolvidas no conceito de probabilidade.	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Leitura, interpretação e produção textual matemática.
Números	Sistemas de	Construção dos conjuntos	Psicologia da Educação	Organização e políticas

	<p>numeração, bases de numeração. Conjuntos numéricos. Tipos e representações de Números: primos, compostos, amigos, notáveis, figurados, combinatórios, entre outros.</p>	<p>numéricos: Axiomas de Peano, Classes de equivalências, enumerabilidade, intervalos encaixantes, cortes de Dedekind, números complexos. Base e representação numérica. Teoria dos números. Lógica Matemática: argumentações e provas.</p>	<p>Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	<p>públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, Índices Governamentais Educacionais, PCNs. Educação Inclusiva. Língua brasileira de sinais com foco no conteúdo específico. Leitura de material paradidático, reflexão, planejamento e produção didático-pedagógica.</p>
Relações Numéricas	<p>Operações numéricas: conceito, algoritmos, representações. Estimativa e cálculo mental. Progressões</p>	<p>Aritmética dos números inteiros. Aritmética de ponto flutuante. Sequências e Séries. Geometria Fractal. Corpos dos racionais, dos reais e dos complexos. Lógica Matemática: argumentações e provas.</p>	<p>Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	<p>Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, Índices Governamentais Educacionais, PCNs. Educação Inclusiva. Língua brasileira de sinais com foco no conteúdo específico. Leitura de material paradidático, reflexão, planejamento e produção</p>

				didático-pedagógica.
Geometrias: Espaço e Forma	Figuras bidimensionais e tridimensionais: distinção, classificação, representação. Transformações geométricas. Noções de topologia. Posições relativas entre entes geométricos. Medidas.	Desenho Geométrico: construções fundamentais, pontos singulares no triângulo, lugar geométrico. Desenvolvimento da visualização espacial: perspectivas, vistas. Raciocínio hipotético-dedutivo da Geometria Espacial e Plana Euclidianas. Geometria de Posição. Geometria métrica. Topologia: conceitos básicos, transformações e estruturas. Lógica Matemática: argumentações e provas.	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Educação Inclusiva. Língua brasileira de sinais com foco no conteúdo específico. Leitura específica, interpretação e argumentação crítica. Estudo da ótica.
Geometrias: Tratamento Analítico	Plano cartesiano. Estudo analítico do ponto, da reta, de alguns polígonos, da circunferência e das cônicas. Vetores: conceito e operações.	Relação: produto cartesiano. Estudo analítico dos entes primitivos. Estudo das quádras: lugar geométrico, matrizes semi-positivas. Cálculo de áreas e volumes. Vetores no plano e	Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e	Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Estudo da cinemática e dinâmica.

		<p>espaço. Lógica Matemática: argumentações e provas.</p>	<p>instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	
Modelagem	<p>Equações e inequações: problemas. Função: tipos, representações, problemas.</p>	<p>Interpolação. Ajuste de curvas. Métodos numéricos para resolução de equações e equações diferenciais. Tipos de funções: definição, propriedades, representação. Equações Diferenciais: definição e métodos de resolução. Raciocínio hipotético-dedutivo.</p>	<p>Psicologia da Educação Matemática: teorias de aprendizagem, análise de erros e de dificuldades de aprendizagem para o conteúdo específico do eixo. Tendências em Educação Matemática. Processos avaliativos matemáticos: tipos e instrumentos de avaliação. História do conteúdo específico do eixo em diferentes povos e culturas.</p>	<p>Organização e políticas públicas de Educação (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Planos de Aula), LDB, PCNs. Estudo da dinâmica, termodinâmica, ondas e eletromagnetismo.</p>

3.2.3. Ementas

Álgebra Funcional

Programar, a partir da linguagem LOGO, uma determinada situação problema, a fim de estudar relações entre grandezas proporcionais ou não, observando o conceito, tipos e representações envolvidas. A partir das relações estudadas explorar o conceito de conjuntos e suas operações, além de aplicá-los para resolver problemas. Fundamentar tais conceitos através da lógica matemática, utilizando adequadamente os conectivos e quantificadores. Estudar as motivações históricas que determinaram o surgimento do conceito de funções, como a necessidade de analisar fenômenos, descrever regularidades, interpretar interdependências e generalizar. Tratar o conceito de função como um caso particular de relação, estudando suas classificações, as diferentes representações: verbal, gráfica e analítica, entendendo a variável como independente, dependente ou parâmetro. Explorar as transformações geométricas, como rotação, reflexão, translação, homotetias, entre outras. Analisar erros referentes aos conceitos de relações e funções e intervenções apropriadas em seu processo de ensino-aprendizagem. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos, teorias de aprendizagem, bem como de tendências em Educação Matemática que contemplem o tema de álgebra funcional. Realizar a leitura de textos específicos que propiciem a reflexão do tema no contexto escolar. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Idéias da Álgebra

Partir de um problema de generalização de padrões aritméticos para perceber uma das dimensões da álgebra, como aritmética generalizada. Ampliar gradativamente a capacidade de representação e generalização, fazendo uso da estrutura axiomática-dedutiva a fim de desenvolver e compreender o pensamento algébrico. Estudar as estruturas algébricas de anéis e corpos, destacando a importância das operações e propriedades para fundamentar a álgebra das estruturas, em particular o estudo dos polinômios. Usar as equações diofantinas na solução de problemas introduzindo a álgebra das equações. Resolver problemas focando equações, inequações e sistemas de equações, fundamentando-se pela álgebra matricial, quando possível. Analisar as dificuldades do ensino-aprendizagem da álgebra. Realizar, durante todo o eixo, discussões e reflexões acerca das concepções de igualdade e dos significados das letras. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos, teorias de aprendizagem, bem como de tendências em Educação Matemática que contemplem as dimensões da álgebra como aritmética generalizada, a álgebra das equações e a álgebra das estruturas. Realizar a leitura de textos específicos que propiciem a reflexão do tema no contexto escolar. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-

aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Tratamento da Informação

Realizar levantamento estatístico de dados a fim de estudar as medidas de tendência e dispersão (médias, moda, mediana, variância, desvio padrão, entre outras) analisando diferentes raciocínios para compreensão dos conceitos, suas representações e algoritmos. Estudar o raciocínio proporcional, porcentagem, juros simples e composto, sequências e séries e outras noções de matemática financeira, que auxiliem no entendimento das operações financeiras presentes na vida de qualquer cidadão. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos, teorias de aprendizagem, bem como tendências em Educação Matemática que contemplem o tema de tratamento da informação. Realizar a leitura de textos em geral que propiciem a produção de textos matemáticos, preferencialmente com proposta didático-pedagógica, envolvendo conceitos do eixo para o ensino básico. Explorar os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. A partir do levantamento estatístico de dados: elaborar tabelas e gráficos de distribuição de frequências, visitar os conceitos de medidas de tendências e dispersão, construir o conceito de probabilidade e seus elementos básicos. Conhecer as diferentes definições de probabilidade e validá-las a partir do conceito intuitivo de probabilidade, resgatando as relações sócio-históricas envolvidas. Explorar a contagem, as estratégias de contagem, as aplicações do princípio multiplicativo para resolução de problemas de probabilidade e a análise combinatória. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Números

Partir de jogos de contagem para iniciar a sequência dos números naturais. Estudar a história das representações numéricas produzidas pelas diferentes culturas, ou seja, os diferentes sistemas e bases de numeração inclusive a representação na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Definir rigorosamente os números naturais pelos axiomas de Peano. Construir os números inteiros e racionais como classes de equivalências. Partir de situações da matemática escolar para tratar as classificações dos números inteiros, buscando argumentações da Teoria dos Números e sinais correspondentes em Libras. Abordar as diferentes representações dos números racionais e seus diferentes significados. Realizar experimentações para abordar os números irracionais e suas representações. Explorar formas de enumerabilidade dos conjuntos numéricos. Construir os números reais e associá-los a reta numérica, destacando sua completude e não enumerabilidade. Usar problemas históricos para compreensão do surgimento do número imaginário. Representar os números complexos por diferentes formas. Dar significado aos campos numéricos, interpretando informações a partir deles. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus

processos avaliativos, teorias de aprendizagem, bem como tendências em Educação Matemática que contemplem o tema de números. Realizar a leitura de textos paradidáticos que propiciem a reflexão do tema no contexto escolar e a elaboração de intervenções pedagógicas. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Relações Numéricas

Utilizar situações didáticas que explorem diferentes cálculos mentais. Analisar os diferentes algoritmos produzidos ao longo da história da humanidade pelos diversos grupos sociais para as operações com números naturais. Reconhecer a importância de analisar e justificar relações significativas dos elementos aritméticos, utilizando suas múltiplas representações. Estudar as operações numéricas (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, radiciação, exponenciação, logaritmo, entre outras) nos diferentes conjuntos numéricos, explorando sua noção intuitiva e sua fundamentação teórica, abordando inclusive teorias de aprendizagem pertinentes à compreensão do tema e sinais correspondentes em Libras. Explorar as progressões aritmética e geométrica, utilizando conceitos de sequências e séries, bem como dando um tratamento gráfico para essa exploração. Mostrar a utilidade da aritmética de ponto flutuante no contexto computacional atual, ressaltando suas vantagens e desvantagens para resolução de determinado problema. Construir o triângulo de Pascal, utilizando planilha eletrônica, para investigar propriedades. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos, bem como tendências em Educação Matemática que contemplem o tema relações numéricas. Realizar a leitura de textos paradidáticos que propiciem a reflexão do tema no contexto escolar e a elaboração de intervenções pedagógicas. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Geometrias: Espaço e Forma

Construir uma maquete com materiais de sucata, representando um contexto real. Interpretar informações visuais, reconhecer padrões geométricos, identificar, classificar e representar formas espaciais e planas, sendo auxiliado pelos conceitos da Geometria Descritiva, do Desenho Geométrico e do Desenho Técnico e conhecendo os sinais correspondentes a essas formas em Libras. Localizar objetos no espaço a partir de diferentes pontos de referências. Trabalhar noções topológicas como interior/exterior, aberto/fechado, conexo/desconexo, convexo/não-convexo, entre outras. Explorar diferentes materiais didáticos para o desenvolvimento das noções geométricas. Realizar medições e cálculos de áreas e volumes, comparando diferentes unidades de medida e conhecendo os sinais correspondentes as principais unidades de medida de comprimento, área e volume em Libras. Formular hipóteses, conjecturas para resolução de problemas geométricos, desenvolvendo assim o

raciocínio hipotético-dedutivo. Resolver problemas clássicos de ótica geométrica. Identificar qual a geometria mais adequada para resolver determinado problema. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos, teorias de aprendizagem, bem como tendências em Educação Matemática que contemplem o tema geometrias: espaço e forma. Realizar a leitura de textos específicos que propiciem a reflexão do tema no contexto escolar. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Geometrias: Tratamento Analítico

Usar mapas para compreensão dos diferentes sistemas de coordenadas, a fim de constituir o raciocínio analítico. Estudar analiticamente entes geométricos como ponto, reta, polígonos, cônicas, quádricas, vetores, entre outros partindo, sempre que possível, de problemas físicos da cinemática e dinâmica. Calcular áreas pelo método de exaustão como ponto inicial para o estudo do cálculo integral, aproveitando para realizar discussões sobre a matemática escolar envolvida. Secionar um cone segundo determinados planos para estudar os entes geométricos obtidos, tratá-los enquanto lugar geométrico e resultado de uma equação matricial. Estimular o raciocínio argumentativo-dedutivo para promoção de uma cultura de pensar matemático.

Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos, teorias de aprendizagem, bem como tendências em Educação Matemática que contemplem o tema geometrias: tratamento analítico. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

Modelagem

Partir de experimentos físicos para utilizar a tendência de modelagem no estudo de problemas reais, explorando os diversos tipos de funções (polinomiais, exponenciais, logarítmicas, trigonométricas, entre outras), identificando o modelo matemático mais apropriado e ajustando pontos quando necessário. Estudar problemas envolvendo grandezas que variam, valendo-se do cálculo diferencial para compreendê-las e solucioná-las. Suscitar discussões sobre o processo histórico da constituição do raciocínio diferencial. Promover a meta-cognição acerca das aprendizagens proporcionadas pelo trabalho desenvolvido com a metodologia de modelagem e refletir sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do processo, indicando possíveis alternativas para superá-las. Estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais focando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, seus processos avaliativos e teorias de aprendizagem. Elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica a ser vivenciada por um grupo especial de alunos, experimentando planejamentos e ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se como um professor-pesquisador.

3.2.4. Disciplinas Optativas

Fundamentos para EaD – 68h

Introdução a EAD, introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, utilização das principais ferramentas deste ambiente, noções de WEB2.0 e reflexões iniciais sobre Licenciatura em Matemática.

Geometria Dinâmica – 34h

Estudo da utilização do software Geogebra nos processos de ensino-aprendizagem de matemática nos ensinos fundamental e médio.

Métodos de Integração – 34h

Estudo de métodos de integração.

Laboratório de Trigonometria – 34h

Estudo da trigonometria e aplicações. Exploração de materiais instrucionais.

Laboratório de Funções – 34h

Estudo da funções e aplicações. Exploração de materiais instrucionais.

Laboratório de Geometria Plana – 34h

Estudo da geometria plana e aplicações. Exploração de materiais instrucionais.

Laboratório de Geometria Espacial – 34h

Estudo da geometria e aplicações. Exploração de materiais instrucionais.

Laboratório de Álgebra – 34h

Estudo da álgebra e aplicações. Exploração de materiais instrucionais.

Motivação e aprendizagem – 34h

Teorias de motivação, motivação extrínseca e intrínseca, motivação na aprendizagem e motivação na educação matemática.

EaD no Brasil – 34h

História da EaD no Brasil e políticas públicas para EaD.

Abordagem Histórica da Matemática – 68h - 1450040

Estudo dos conceitos matemáticos e suas relações com os momentos sócio-político-históricos em que se originaram e se estabeleceram em diferentes povos e culturas.

3.2.5. Encontros Presenciais

Serão oferecidas atividades presenciais semanais não-obrigatórias, nas quais o grupo de estudantes de cada Polo poderá reunir-se a fim de introduzir os conteúdos propostos de forma social e colaborativa, proporcionando integração entre o grupo de estudantes e tornando seu aprendizado mais participativo. Além destas, serão oferecidas avaliações presenciais, constituindo atividades presenciais obrigatórias, na forma da lei.

3.2.6. Estágios

Entendendo que a formação de um professor constitui-se a partir de sua prática, os estágios curriculares obrigatórios preparam o aluno para o exercício da docência, tornando-o capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Neste sentido, pretende-se avançar sobre a visão de que a prática escolar é um espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos, confirmando uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos.

Esta prática deve compreender orientação e supervisão do desenvolvimento de práticas nos dois níveis do Ensino Básico. Busca-se que o aluno possa conhecer uma diversidade de realidades, durante os períodos de observação e de realização das práticas supervisionadas. É nesta oportunidade que os alunos vivenciam a escola, conhecendo seus atores, seus espaços e suas redes político-culturais, levando, para o curso, experiências de sala de aula, questionamentos e reflexões que constituem o diálogo entre as comunidades escolar e acadêmica.

3.2.7. Equivalências entre o Currículo Vigente e o Currículo Proposto

4. Sistemas de Comunicação

4.1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

4.1.1. Moodle UFPel CEAD²¹

O Moodle (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico e Modular Orientado a Objetos²²) é um software de gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, utilizado pela UFPel, no suporte a cursos a distância e, também, a atividades presenciais. O AVA possui ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos e de administração e organização.

A disponibilização de conteúdos é realizada através dos Recursos. Os materiais didático podem se apresentar sob a forma de páginas de texto simples, páginas Web e links para arquivos ou endereços da Internet. O Moodle possibilita relacionar rótulos, que funcionam como categorias de organização, aos conteúdos inseridos. Dentre as atividades disponíveis no ambiente, podem ser utilizadas ferramentas de comunicação, como fórum e chats. Existem, também, ferramentas de avaliação e outras complementares ao conteúdo como glossários, tarefas online, offline e de envio de arquivos.

4.1.2. Virtual Math Teams

O objetivo do projeto Virtual Math Teams (VMT) é criar, organizar e consolidar redes de pessoas que discutem matemática online. A proposta é para que as pessoas de todo o mundo possam conversar sobre temas matemáticos de interesse comum formando, gradualmente, uma comunidade virtual de discurso matemático. O projeto Virtual Math Teams apresenta as seguintes características:

21 <http://moodle.ufpel.edu.br/cead>

22 <http://moodle.org>

- Integra sala de bate-papo em texto (com as facilidades semelhantes aos aplicativos de mensagens instantâneas) a um quadro branco compartilhado de forma síncrona para trabalho colaborativo dos usuários.
- O painel desta sala de chat inclui indicadores de presença social, permitindo que os colaboradores vejam facilmente quem está escrevendo e fazendo mudanças gráficas.
- Incorpora um navegador Web vinculado a uma comunidade wiki assíncrona
- Incorpora um navegador Web com links para páginas baseada em tópicos.
- Inclui o referenciamento dos bate-papos com os pontos de páginas Web em um navegador da Web incorporado.
- Inclui o referenciamento de mensagens de uma sala de bate-papo para mensagens de uma sala de bate-papo anterior.
- Inclui o referenciamento de bate-papo para uma área ou um objeto no quadro branco.

Possui um o histórico de rolagem da sala de bate-papo e do quadro branco, permitindo que alunos, educadores e pesquisadores possam ver em qualquer momento o histórico da interação de um grupo.

4.2. WebConferência

4.3. WEB 2.0

5. Material Didático

5.1. Material Impresso

5.2. Materiais Manipulativos não Digitais

5.3. Materiais Digitais

6. Processos de Avaliação

6.1. Avaliação Discente

O processo de avaliação de aprendizagem na Educação a distância requer considerações especiais em alguns aspectos:

- um dos objetivos fundamentais da EaD é de obter dos alunos a capacidade de produzir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente frente às situações concretas que se lhes apresentem e não apenas a capacidade de reproduzir ideias ou informações;
- nos processos de ensino-aprendizagem em EaD, deve-se buscar interação permanente entre alunos, professores, coordenadores e orientadores acadêmicos, desconsiderando hierarquias de saber;
- ao longo do desenvolvimento do trabalho, deve-se oportunizar espaços de criação e livre expressão, possibilitando aos alunos processos de elaboração de seus próprios juízos e, também, do desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los.

No curso de Licenciatura, há uma preocupação em razão do exposto acima, que é o de desencadear um processo de avaliação que possibilite analisar como se realiza não só o envolvimento do aluno no seu cotidiano, mas também como se realiza o surgimento de

outras formas de conhecimentos, obtidas em sua prática e experiência, a partir dos referenciais teóricos trabalhados no curso. Esse processo de avaliação deve atentar essas diversas dimensões dos sujeitos enquanto alunos do curso.

Como instrumento para acompanhar o desenvolvimento do aluno, pode ser estabelecida uma rotina de observação, descrição e análise contínua da produção do aluno que, embora se expresse em diferentes níveis e momentos, não deve alterar a condição processual da avaliação. O acompanhamento nesse nível se dá através de orientação acadêmica, responsabilidade dos tutores e professores responsáveis pela execução de disciplinas do curso. Caso o aluno não apresente um desempenho satisfatório em termos de compreensão dos conteúdos trabalhados, ele é aconselhado a refazer seu percurso, aprofundando e ampliando suas leituras e revendo seu envolvimento com o curso como um todo.

Entendendo a avaliação como um processo contínuo, realizaremos no início do Eixo uma avaliação inicial para verificarmos que concepções o aluno tem sobre o conteúdo matemático específico. No decorrer teremos duas avaliações presenciais, correspondendo a 60% do total da nota do aluno, sendo, preferencialmente, uma prova presencial realizada na metade do semestre com situações didáticas na qual abrangerá cada um dos quatro conhecimentos desejados para formação inicial do Licenciado em Matemática e a apresentação de um Seminário, no qual deve ser entregue um relatório. Os 40% restantes para formação da nota final serão obtidos através de avaliações online realizadas no ambiente virtual de aprendizagem escolhido para ser utilizado pelo CLMD/UFPel. No mínimo, ocorrerão 4 avaliações online, durante o semestre. Além disso, a avaliação formativa, poderá agregar diferentes elementos que podem ser auto-avaliações, webfolios, pareceres descritivos, etc.

Para ser considerado frequente, é necessário que o aluno realize 75% das atividades online propostas, sejam elas avaliadas ou não, e participe de 75% das atividades presenciais obrigatórias na forma da lei (Atr. 1º, § 1º do Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005). Para que o aluno seja aprovado é preciso que atinja 70% de aproveitamento no eixo e seja frequente. Aos alunos que apresentarem aproveitamento igual ou superior a 30% e menor do que 70% no eixo será oportunizado o Exame, constituído por uma prova presencial que abrangerá todos os conceitos trabalhados no semestre, na qual a média aritmética da nota final de aproveitamento do eixo e a nota do Exame deve ser maior ou igual a 5,0 para que o mesmo seja aprovado. Alunos que obtiverem média inferior a 5,0 ou que possuam aproveitamento inferior a a 30% no eixo, serão considerados reprovados.

Os alunos freqüentes que tenham reprovado no Eixo Temático terão o acompanhamento durante o próximo semestre de uma Equipe de Recuperação Paralela, a qual gerenciará e acompanhará as dificuldades reais do aluno a fim de auxiliá-los na superação das mesmas.

A Recuperação Paralela será oferecida concomitantemente a realização do eixo subsequente. Nela, o aluno deverá realizar atividades, sempre planejadas e orientadas pela Equipe de Recuperação Paralela, a fim de superar as dificuldades apresentadas no eixo, caracterizando um acompanhamento individual e personalizado a cada aluno e suas singularidades. Como a Recuperação Paralela tem como ponto de partida o desempenho do aluno no eixo anterior, as atividades e notas deste eixo poderão ser utilizadas como referenciais no período da Recuperação Paralela a critério da Equipe de Recuperação Paralela.

Considerando as singularidades de cada aluno, é possível que diferentes alunos alcancem o aproveitamento esperado em diferentes momentos, o que permitirá a aprovação na Recuperação Paralela em tempos distintos para alunos distintos, respeitando o limite de, no máximo, um semestre.

Atendendo as especificidades da gestão pedagógica de um curso a distância, a única forma de recuperação de um eixo no qual o aluno foi reprovado se dará na forma da Recuperação Paralela. Ainda neste ponto é importante ressaltar que, como a Recuperação Paralela objetiva a superação de dificuldades enfrentadas pelo aluno em determinado eixo, não há a possibilidade de ofertá-la a alunos infrequentes, pois estes, ao não realizarem as atividades, não mostram suas dificuldades, o que impede o planejamento de atividades particulares próprias da Recuperação Paralela. Desta forma, fica clara a impossibilidade da permanência de alunos infrequentes ou sem aprovação na Recuperação Paralela, devendo estes serem desligados do curso.

Na Tabela 1 apresentamos uma sugestão de organização semestral:

Semana	Avaliação	Semana	Avaliação
1	Inicial	10	Online
2		11	
3	Online	12	Online
4		13	
5	Online	14	
6		15	Presencial
7		16	
8	Presencial	17	Exame
9			

Tabela 1

6.2. Avaliação Institucional

7. Equipe Multidisciplinar

7.1. Equipe de Planejamento do Eixo Temático

É uma equipe multidisciplinar composta por, no mínimo, três professores efetivos CLMD/CEAD/UFPel e quatro professores pesquisadores, que conta com o apoio de um Núcleo de Produção de Material Didático de Mídia Digital. Para cada eixo haverá um material impresso que contemple as especificidades da Educação a distância, bem como a proposta pedagógica do curso. Poderão ser feitos outros materiais, como objetos virtuais de aprendizagem, vídeos, entre outros.

7.2. Equipe para Execução do Eixo Temático

É a equipe responsável pela implementação do eixo, conduzindo situações de aprendizagens a partir do material produzido pela equipe de Planejamento dos Eixos, realizando intervenções pedagógicas, avaliando sistematicamente as produções dos alunos. Além disso, essa equipe também é responsável pela interlocução entre as diversas equipes e coordenadores. Ou seja, é responsável por:

- informar a equipe de Planejamento dos Eixos sobre a adequação do material a proposta do eixo, bem como com respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos no entendimento do material;
- informar a equipe de recuperação paralela sobre os processos de aprendizagem dos alunos que não obtiverem aproveitamento mínimo no eixo;
- dialogar com a coordenação de tutoria;
- reportar a coordenação do curso todas as situações que fujam do âmbito do ensino-aprendizagem da temática do eixo.

A Equipe de Execução do Eixo é composta por, no mínimo, dois professores CLMD/CEAD/UFPel, que tenham atuado no planejamento do eixo, professores pesquisadores em quantidade suficiente para atendimento de um grupo de Polos de acordo com definição prévia do Colegiado, um professor tutor a distância para cada 25 alunos e um professor tutor presencial para cada 25 alunos. Os professores CLMD/CEAD/UFPel serão responsáveis pelo gerenciamento da execução do eixo. Os professores pesquisadores serão responsáveis pela coordenação das equipes docentes dos Polos, que será composta, além do professor pesquisador, pelos tutores presenciais e a distância do Polo.

É importante ressaltar que o bom andamento do curso depende de todos os integrantes da equipe docente, especialmente do tutor presencial que fica responsável pela condução dos encontros presenciais, bem como atendimento presencial aos alunos, incentivando-os a desenvolverem um trabalho colaborativo.

7.3. Equipe de Recuperação Paralela

É a equipe responsável pelo gerenciamento das dificuldades reais dos alunos que não obtiverem aproveitamento mínimo no eixo, planejando atividades que promovam a superação de tais dificuldades. Essa equipe também deve acompanhar a execução dos eixos a fim de planejar as atividades de recuperação em consonância com a proposta e execução do eixo.

7.4. Equipe de Suporte Técnico

É a equipe responsável pelo suporte técnico às atividades acadêmicas e administrativas, ou seja, deve administrar os ambientes virtuais de aprendizagens, gerenciar bancos de dados e servidores, fazer a manutenção dos equipamentos tecnológicos garantindo o funcionamento do curso. Essa equipe é composta por um técnico para administração do AVA moodle, dois servidores técnico-administrativos da área de Tecnologia da Informação e um programador.

8. Gestão Acadêmico-Administrativa

8.1. Coordenador do Curso

É um professor de matemática efetivo do Centro de Educação a distância UFPel que busca garantir que os princípios pedagógicos do Projeto estejam presentes na prática do CLMD, acompanhando o trabalho docente, dos tutores e o desenvolvimento dos alunos. É o responsável pela representação do CLMD em diferentes âmbitos externos ao curso.

O coordenador do curso é um professor com experiência pedagógica, administrativa, capacitação específica em EaD, com experiência em coordenação de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

O coordenador do curso manterá controle das questões operacionais, de recursos humanos, administrativas e financeiras gerais do CLMD.

Somam-se a essas atribuições as especificações da CAPES/UAB:

O Coordenador de Curso é um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.

São atribuições do Coordenador de Curso:

- Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso;
- Participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na instituição de ensino;
- Participar de grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno;
- Realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- Elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- Participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- Realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;
- Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- Verificar "in loco" o andamento dos cursos;
- Acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo;
- Informar o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;
- Auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

8.2. Coordenador Adjunto do Curso

8.3. Coordenador de Tutoria

É um professor de matemática efetivo do CEAD/UFPel que busca garantir que os princípios pedagógicos do Projeto estejam presentes nas orientações dadas aos alunos e na forma de trabalho dos tutores, sejam eles a distância ou os tutores presenciais. É o responsável pela articulação entre os diferentes tutores para que haja uma orientação comum em todos os pólos. Além disso, é à Coordenação de Tutoria que os tutores se reportam sempre que necessitam de alguma informação ou material para desempenhar suas funções.

O coordenador de tutoria é um professor com experiência pedagógica, capacitação específica em EaD, com experiência em coordenação de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. É a equipe de execução do eixo que o coordenador de tutoria deve se reportar sempre que haja dúvidas ou problemas na orientação pedagógica dos tutores.

O coordenador de tutoria manterá um controle das questões levantadas freqüentemente pelos alunos, essas informações servirão de base para discussão em encontros periódicos com os tutores bem como serão o conteúdo a ser incluído em tutoriais disponibilizados no ambiente de aprendizagem.

Somam-se a essas atribuições as especificações da CAPES/UAB:

O Coordenador de Tutoria é um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.

São atribuições do Coordenador de Tutoria:

- Participar das atividades de capacitação e atualização;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- Acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- Verificar "in loco" o andamento dos cursos;
- Informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- Acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- Encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

8.4. Coordenador de Polo

8.5. Colegiado do Curso

8.6. Secretário

9. Condições de Infra-Estrutura

9.1. Institucional

9.1.1. Laboratório de Atendimento a Distância

Esta sala é o espaço onde os professores tutores a distância trabalham, atendendo aos alunos do Curso. O Laboratório conta com 16 computadores com o sistema operacional Windows, com conexão a internet, placas de áudio e vídeo, equipamento *head-set*, além de periféricos como scanner, impressoras e telefone.

9.1.2. Ilhas de Edição e Estúdio

Este local se destina a gravação de video aulas e webconferencias e reúne os equipamentos necessários para este fim.

9.1.3. Sala de Apoio Tecnológico

Esta sala tem a finalidade de acomodar os servidores técnicos administrativos com conhecimentos específicos na área de tecnologia da informação e que dão suporte a atividade fim do curso de Licenciatura em Matemática a distância. Para que estas atividades se desenvolvam de maneira adequada se faz necessário que uma infra-estrutura mínima de espaço e equipamentos sejam disponibilizados.

9.1.4. Servidores

Para dar suporte as tarefas desenvolvidas no ensino a distância se faz necessário a disponibilização de um grupo mínimo de equipamentos de informática (servidores) que dão suporte aos sistemas computacionais imprescindíveis ao bom desenvolvimento dessas atividades.

9.1.5. Biblioteca

Este local conterà um acervo de livros, periódicos, materiais impressos e vídeos elaborados pelo Curso de Licenciatura em Matemática a Distância com a finalidade de dar suporte ao trabalho de professores e alunos.

9.1.6. Laboratório de Educação Matemática

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância objetivando a construção do conhecimento matemático através de experiência práticas deverá contar com um Laboratório de Ensino de Matemática (LEMAD) o qual se utilizará de conjuntos de materiais manipulativos digitais e não digitais para seus estudos.

9.1.7. Sala de Arquivos

Esta sala se destina ao arquivamento de provas, trabalhos e demais documentos atinentes ao Curso de Licenciatura de Matemática a Distância.

9.1.8. Setor Administrativo

Espaço físico que abriga a Secretaria e a Coordenação do Curso.

9.1.9. Gabinetes de Docentes

Essas dependências têm por finalidade oferecer uma local específico para os docentes desenvolverem os seus estudos, confeccionarem os materiais destinados ao desenvolvimento do projeto político pedagógico do curso e realizarem demais atribuições de ensino, pesquisa e extensão.

9.1.10. Auditório

Este espaço destina-se a reuniões e eventos do curso previsto para um número significativo de pessoas.

9.1.11. Sala de Reuniões

Esta sala é destinada para reuniões de um grupo pequeno de profissionais do curso para discutirem assuntos de interesse coletivo.

9.2. Polos de Apoio Presencial

- 9.1. Secretaria
- 9.2. Sala de Tutoria
- 9.3. Salas de Aula
- 9.4. Laboratório de Informática
- 9.5. Laboratório de Ensino
- 9.6. Biblioteca

10. Sustentabilidade Financeira

11. Referências

BEHAR, P. (Org.). Modelos Pedagógicos em Educação a distância. 1. ed. Porto Alegre : ArtMed, 2009.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXLII, Nº 243, Seção 1, p. 1-2, 20 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXLIV, Nº 79, Seção 1, p. 7, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : Inep, 2009. 65 p. : il.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXL, Nº 8, Seção 1, p.1, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1302/2001, de 6 novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano XLIII, Nº 43, Seção 1, p. 15, 05 de março de 2002.

BRASIL. Portaria 4420, de 30 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXLII, Nº2, Seção 1, p.3, 04 de janeiro de 2005.

BRASIL. Portaria Nº 1.162, de 14 de junho de 2006. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXLIII, Nº114, Seção 1, p.24, 16 de junho de 2006.

BRASIL. Resolução 1 de 28 de abril de 2004. UFPEL – Conselho Universitário. Aprovar a criação do Curso de LICENCIATURA EM MATEMÁTICA À DISTÂNCIA. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXLI, Nº130, Seção 1, p.35, 8 de julho de 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXXXIX, Nº 42, Seção 1, p. 9, 4 de março de 2002.

BRITO, G. S. & PURIFICAÇÃO, I. Educação professor e Novas Tecnologias: em busca de uma conexão real. Curitiba: Prottexto, 2003.

CYRINO, M. C. C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de matemática. Em: NACARATO, A. M. & PAIVA, M. A. V. (Org.). A Formação do Professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte : Autêntica, 2008.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for Teaching: what makes it special? In: *Journal of Teacher Education*, 59: 389, 2008.

FERREIRA, A. C. & MIORIM, M. A. O grupo de trabalho em educação matemática: análise de um processo vivido. Em: *Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 2., Santos. Anais... Santos, SP, 2003. 1CD-ROM.

FORMIGA, M. & LITTO, F. M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2009.

HILL, H.; ROWAN, B. & BALL, D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Education Research Journal*, 42 (2), 371-406, 2005.

HILL, H. & BALL, D. L. Learning mathematics for teaching: Results from California's mathematics professional development institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330-351, 2004.

MAIA, C. & MATTAR, J. *ABC da EaD*. São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2007.

MACEDO, E. F. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 3. ed. Campinas : Papirus, 1997.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, P. C. & DAVID, M. M. M. S. *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, 1995;

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Em: NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIRES, C. M. C. *Currículos de matemática: da organização linear à ideias de rede*. São Paulo: FTD, 2000.

SAMPAIO, M. N. & LEITE L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in theaching. In: *Educational Researcher*. n. 2, v. 15, p. 4-14, 1986.

Anexo 4: Por uma nova política de Educação a distância UFPeI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
GABINETE DO REITOR

Por uma nova política de Educação a Distância na UFPeI

Administração Superior da UFPeI

“...diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. ...” (Shor & Freire)

A necessidade de os Conselhos Superiores se pronunciarem sobre a educação a distância (EaD) na UFPeI é premente e inadiável. A administração encaminhou ao CONSUN a proposta de reestruturação da EaD, em 5 de setembro de 2013, após ter realizado um conjunto de ações visando a constituição de uma política de educação a distância graduação e na pós-graduação. A proposta considera fundamental a extinção do atual Centro de Educação a distância (CEAD) como unidade acadêmica, a transferência de seus cursos e respectivos docentes para as Unidades Acadêmicas com afinidade, bem como a criação de uma Coordenação de Programas de Educação a distância (CPED), com a finalidade de dar o necessário suporte técnico e administrativo para as atividades pertinentes a EaD, bem como para as disciplinas presenciais que se interessarem no uso das ferramentas próprias da educação a distância.

A apresentação da proposta ao CONSUN aconteceu após um conjunto de reuniões e diálogos com a então Direção do CEAD, nos dias 13 e 24 de maio, com todas as coordenações de cursos deste Centro, no dia 24 de maio, após uma reunião geral com todos os docentes e técnico-administrativos do CEAD no dia 3 de julho de 2013 (<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2013/07/04/reuniao-debate-o-futuro-doensino-a-distancia-na-ufpel/>), que teve por finalidade constituir uma política de transição, tendo em vista a proposta a ser apresentada ao CONSUN. Na referida reunião do Conselho Universitário foi realizado um debate e definido que em uma próxima reunião a discussão seria aprofundada bem como seria apreciada a necessária proposta de alteração Estatutária e Regimental. Esse texto acompanha a proposta de alteração dos documentos legais e pretende subsidiar os Conselheiros para a necessária definição em torno desse tema. Para tanto, apresenta uma breve contextualização da EaD e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), percorre a história da criação dos cursos de EaD na UFPeI e discute alguns argumentos sobre a importância acadêmica, regimental e pedagógica da reunião desses cursos nas Unidades Acadêmicas afins.

A educação a distância é uma modalidade de ensino centenária no Brasil. Todavia, sua expansão vertiginosa ocorreu de forma significativa a partir do surgimento da Internet e da

World Wide Web (www). Com o avanço e o desenvolvimento da tecnologia e a sua popularização, foi possível criar, implantar e aperfeiçoar os cursos nesta modalidade.

Antes, a formação inicial de nível superior ficava restrita às pessoas que tinham melhores condições financeiras e acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). Porém, hoje milhares de pessoas podem cursar uma graduação nos lugares mais remotos do país. Contudo, acompanhando o seu crescimento, surgem preocupações em torno de vários aspectos da EaD, desde questões relacionadas a gestão do processo de ensino-aprendizagem, passando pela qualidade desta modalidade de ensino, a formação necessária para atuar nos diferentes programas disponibilizados atualmente no panorama educacional brasileiro e sua relação com os cursos presenciais correlatos.

A multiplicação de cursos na modalidade a distância tornou necessária a elaboração de um conjunto de normas específicas, que pretendem disciplinar sua expansão e garantir sua qualidade. Ao mencionar a legislação pertinente à Educação a distância muitos recorrem direto ao Decreto n.º 5.622/2005. Este, de fato, tem papel fundamental, pois é a partir dele que a EaD é regulamentada, de forma pormenorizada, como modalidade de ensino, nos diferentes níveis. Porém, antes disso já se mencionava a Educação a distância na legislação brasileira. No Anexo I apresentamos um levantamento de leis, decretos, portarias e resoluções que abordam de alguma forma a EaD e o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A EaD é vista como uma modalidade de ensino na qual, durante a maior parte do tempo (ou tempo integral), professores e alunos estão em locais distintos, durante o processo de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2008). A partir do Decreto 5.622/2005, ela é caracterizada “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005), de tal forma que tanto estudantes como professores podem desenvolver suas atividades em lugares e/ou tempos diferentes.

Assim, a Educação a distância apresenta uma trajetória instigante, que possibilita diferentes pesquisas na área. Encontramos hoje, na literatura, um conjunto importante de investigações que abordam o tema da EaD sob diferentes aspectos (MILL, 2012; MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; LITTO; FORMIGA, 2009; BELLONI, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2008; CORRÊA, 2007; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; PETERS, 2003).

Segundo os autores Moore e Kearsley, estamos na quinta geração da educação a distância (2008), a qual vem vivendo uma ampliação extraordinária. Com a expansão da EaD, um novo cenário de trabalho tem despontado no campo educacional. Tendo como pano de fundo o intenso processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil e no mundo, novas propostas e metodologias de ensino tomam corpo e se efetivam. Em âmbito federal, surgem programas que passam a ofertar regularmente cursos de educação a distância, introduzindo na pauta acadêmica uma prática e uma reflexão teórica até então muito tímidas. Em 2005, surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, em 2007, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil). O primeiro, um programa direcionado para a oferta de cursos de nível superior e o segundo, para a formação profissional de egressos do ensino médio de forma inicial e continuada, bem como da educação de jovens e adultos. São programas que introduzem a educação a distância em todas as universidades federais e em todas as instituições federais de educação, ciência e tecnologia (IFs).

A expansão generalizada da EaD nas instituições federais de ensino básico e superior trouxe importantes novidades para a docência, como as condições objetivas de trabalho a que estão submetidos os professores da educação a distância, as relações de trabalho desses

docentes, bem como seu processo de trabalho. Como mostra Belloni (2006, p.52), a EaD “se apresenta como mais um modo regular de oferta de ensino, utilizada tanto no ensino superior quanto para a formação inicial ou continuada, cuja demanda tende a crescer exponencialmente”.

Nos tempos atuais, não é possível pensar a educação sem discutir as mudanças estruturais na forma de construir o conhecimento nas mediações das tecnologias da informação e da comunicação no trabalho docente. O emprego das novas tecnologias e de novas formas organizacionais vem provocando mudanças importantes nas condições de trabalho (Castel, 1998). Todavia, esse pressuposto não é exclusivo para a educação a distância. Ao contrário, a simbiose no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a organização do trabalho engendrada nesse processo perpassa toda a função docente, fazendo-se necessário cada vez mais estreitar os laços da educação presencial com a virtual.

Com base nesses pressupostos surge a Universidade Aberta do Brasil²³ (UAB). Trata-se de um sistema criado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é integrado por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O objetivo da UAB é oferecer à população com dificuldade de acesso aos campi regulares a formação universitária por meio da utilização da metodologia da Educação a distância.

A criação deste programa ocorreu em 2005, numa parceria entre o Ministério da Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. O Sistema UAB é uma política pública para a expansão da educação superior (FELDKERCHER, 2011), de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que havia a articulação entre a Secretaria de Educação a distância (SEED/MEC), atualmente extinta, e a Diretoria de Educação a distância (DED/CAPES). O público alvo da UAB são os professores que já atuam na educação básica e não tem a formação inicial, e também os dirigentes, gestores e trabalhadores da rede básica de ensino dos municípios, estados e Distrito Federal além de estudantes oriundos diretamente do Ensino Médio. Desta forma, a EaD contribui para atender a demanda de formação e capacitação de milhares de docentes para a educação básica (MOTA, 2009).

A UAB foi instituída pelo Decreto n.º 5.800, de 09 de junho de 2006, cujo artigo primeiro apresenta os objetivos propostos pelo Sistema:

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

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

²³ Texto adaptado de <http://uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 02 jul. 2012.

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

De tal modo que a UAB, mediante os objetivos definidos, busca uma articulação, interação e efetivação de iniciativas e projetos que incitam a parceria entre os níveis de governo federal, estadual e municipal em conjunto com as instituições públicas de ensino superior (IPES) e outras organizações interessadas. Além disso, propicia mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

Para o funcionamento dos cursos pela UAB foram lançados editais. O primeiro edital, chamado de UAB 1, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 20 de dezembro de 2005, o qual permitiu a concretização do Sistema Universidade Aberta do Brasil através “da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios²⁴”. Já em 18 de outubro de 2006 foi publicado no DOU o segundo edital, denominado UAB 2, permitindo agora a participação de todas as instituições públicas, federais, estaduais e municipais. Hoje estamos na chamada UAB 4.

O Sistema da UAB vincula diferentes profissionais para atuar nas instituições e nos cursos, sendo as funções remuneradas a partir de bolsas da CAPES. As funções são de Coordenador e Coordenador Adjunto UAB, referentes à instituição como um todo. Existe ainda o Coordenador de Curso e o Coordenador de Tutoria, o Professor Pesquisador, o Professor Pesquisador Conteudista, o Tutor²⁵ e o Coordenador de Polo. Dentre as atribuições gerais de cada uma das funções citadas, destaco, conforme o Anexo I da Resolução 26, de 05 de junho de 2009, as relativas ao Coordenador de Tutoria, ao Professor Pesquisador e ao Tutor:

Daniel Mill (2006; 2010; 2012), pesquisador da UFSCar, que estuda questões sobre o Trabalho Docente na Educação a distância, estrutura a equipe polidocente, ou seja, a equipe pedagógica que atua no planejamento e execução do curso em EaD, da seguinte forma: o professor-conteudista, o professorformador, o tutor presencial e o tutor a distância. Cada um desses sujeitos desenvolve determinadas atividades. Todavia, as atividades podem ser sempre encontradas no processo de trabalho, mas não necessariamente esses sujeitos se encontram da forma mencionada em todas as modalidades de EaD.

Mill (2010, 2012), considera que nesta modalidade de ensino não temos somente um professor, como é no ensino presencial. Fica evidente, portanto, que na EaD faz-se necessário um trabalho coletivo, com diferentes sujeitos desempenhando distintas funções, que compõem o todo pedagógico, corroborando com a ideia de que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 133). Nessa abordagem, consideramos que as “aulas em classe” na EaD são os momentos de ensino-aprendizagem dos alunos, tanto nos momentos presenciais como nos momentos a distância.

Mill (2010, p. 23), então, define o conceito de polidocência como um “conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”. Considera que o professor não é somente aquele que ministra os conteúdos, mas também aquele responsável por acompanhar os estudantes e, ainda, os que organizam pedagogicamente os materiais disponibilizados pelo curso. É nesse sentido que a

²⁴ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 29 maio 2011.

²⁵ Para as bolsas da UAB não existe distinção entre o tutor presencial e o tutor a distância.

integração pedagógica entre quem trabalha com EaD e quem trabalha com a educação presencial ou, de outra forma, quem desenvolve atividades docentes nessas duas modalidades de ensino, pode acrescentar muito ao trabalho docente, constituindo um trabalho cada vez mais coletivo e colaborativo.

A necessidade de expansão do número de vagas da Universidade Federal de Pelotas em cursos de graduação, a falta de professores de Matemática na região ou professores com formação qualificada para atuarem na área e as propostas do governo para criação de cursos na modalidade a distância despertaram o interesse de um grupo de professores da instituição, os quais aceitaram o desafio de criar um curso que atendesse as demandas citadas (GRÜTZMANN, 2013).

Em 2002 esses docentes decidiram criar o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, vinculado ao Instituto de Física e Matemática (IFM), o qual atenderia inicialmente uma demanda local, em cidades próximas a sede da instituição. O projeto foi elaborado para a oferta e o credenciamento do curso junto ao MEC. No Parecer CNE/CES n.º 357/2004 consta que

Em 6 de setembro de 2002, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) protocolizou o processo nº 23000.013351/2002-56 Registro no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS) nº 143399 junto ao Ministério da Educação solicitando seu credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores a distância, e autorização do curso de graduação em Matemática – licenciatura a distância (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, em 2003, a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) designou uma comissão de verificação, por meio do despacho DEPES n.º 419/2003a. Assim, a UFPel recebeu uma visita desta comissão do MEC, que após análise da infraestrutura da instituição para a oferta de cursos a distância e do projeto apresentado, fez algumas recomendações para seu credenciamento, as quais foram prontamente atendidas.

Em sessão do Conselho Universitário da UFPel, em 28 de abril de 2004, após deliberação, conforme Ata n.º 01/2004, a proposta do curso foi aprovada. A instituição criou o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância²⁶, vinculado ao IFM, com professores atuantes nas áreas de Matemática, Física e Educação, sendo estes últimos vinculados a Faculdade de Educação (FaE), oriundos dos Departamentos de Ensino e de Fundamentos da Educação.

Conforme o parecer CNE/CES n.º 357, de 8 de dezembro de 2004, a UFPel conseguiu seu credenciamento pelo prazo de cinco anos para ofertas de cursos na modalidade a distância. A aprovação foi oficializada por meio da Portaria n.º 4.420 do MEC, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 04 de janeiro de 2005 (BIERHALZ, 2012).

No final de 2005, então, três cidades da região sul do RS — Canguçu, Jaguarão e Turuçu — receberam os candidatos para o processo seletivo. No início de 2006, os 120 alunos aprovados, 40 em cada polo, iniciaram suas atividades, pelo Projeto Pró-Licenciatura, Fase I (Pró-Lic I) (HALLWASS, 2010), cujo objetivo era melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O programa tomou como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolvia seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia servisse de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica²⁷. O CLMD, vinculado ao IFM, tinha o seu currículo

²⁶ Publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 08 de julho de 2004.

²⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article. Acesso em: 02 jul. 2012.

inicialmente disciplinar, semelhante ao curso presencial, totalizando oito semestres (CLMD, 2006). Em 2008, o CLMD começa a ofertar vagas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oito polos ingressantes no primeiro semestre e sete polos ingressantes do segundo, atendendo aos editais públicos.

Ainda em 2008/2, cinco turmas ingressaram no CLMD pelo Projeto Pró-Licenciatura Fase II (Pró-Lic II). Neste ingresso, o curso foi ofertado para os professores que já estavam atuando na Educação Básica, ensino fundamental ou médio, e não tinham a formação necessária.

No ano de 2011 o CLMD passou por uma relocação, por meio da Portaria²⁸ n.º 130, de 24 de janeiro de 2011, e foi transferido de sua unidade de origem, o IFM, para o Centro de Educação a distância, o CEAD. Essa transferência se deu sem consulta ao Colegiado do CLMD e sem consulta ao Conselho Departamental do IFM. À época, os dois Conselhos se manifestaram contrários à transferência. Atualmente, o CD e a Direção do IFM reivindicam formalmente o retorno do CLMD ao Instituto. Após essa transferência houve também uma reestruturação curricular, sendo o novo currículo aprovado pelo COCEPE²⁹ da UFPel em 30 de junho de 2011.

O Centro de Educação a distância, criado em 27 de abril de 2010 pela Portaria n.º 432, é constituído de quatro cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia a Distância, Licenciatura em Espanhol a Distância, Licenciatura em Educação do Campo a Distância e Licenciatura em Matemática a Distância. Esses cursos atendem aos programas Pró-Licenciatura (Pró-Lic) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) iniciou as atividades acadêmicas na UFPel em 2008, vinculado a UAB e foi pensado em termos de aproximação mais direta dos alunos com os espaços de atividade docente, as escolas, e o contexto no qual essas estão inseridas. Neste sentido, estruturou a proposta pedagógica para a formação de professores a partir das atividades de pesquisa e investigação da realidade local de cada polo, sendo executado em oito semestres. Atualmente atende 25 polos no Estado.

O Curso de Letras Espanhol a Distância (também conhecido como FPELE – Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira) está vinculado a UAB. Conforme seu projeto pedagógico, o curso está estruturado em três áreas: Estudos de Cultura/Literatura e de Aquisição da Língua Espanhola, Estudos de Educação Presencial e a Distância, Estudos Individuais, Colaborativos e Formativos, distribuídas em oito semestres. Suas atividades acadêmicas iniciaram em 2009 e atendem 17 polos no Rio Grande do Sul

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) é “oferecido em caráter experimental e emergencial pela UAB/UFPel, inicialmente, em sete de seus polos³⁰”. Em seu projeto pedagógico faz uma articulação entre as Diretrizes Nacionais para formação de docentes, as Diretrizes do Procampo, o Projeto Político Pedagógico da UFPel e as demandas dos municípios polos da UAB/UFPel. “Sua proposta prioriza a necessidade de formação de profissionais da educação capazes de atender às especificidades que caracterizam as áreas rurais e de periferia urbana, de cidades do território nacional³¹”. Suas atividades discentes iniciaram no segundo semestre de 2009 e atualmente atende a 17 polos.

²⁸ Portaria n.º 130. Disponível em: <http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/0130_2011.pdf>.

²⁹ COCEPE – Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

³⁰ Disponível em: http://cead.ufpel.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=20&Itemid=10>. Acesso em: 02 jul. 2012.

³¹ Disponível em: http://cead.ufpel.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=20&Itemid=10>. Acesso em: 02 jul. 2012.

Os referidos cursos de EaD da UFPel lotados no CEAD³² apresentam, atualmente, uma característica que se destaca negativamente da imensa maioria dos Cursos de outras instituições de ensino superior do país: a quase inexistência de relações com os equivalentes cursos presenciais. Embora em alguns desses cursos a distância trabalhem professores da UFPel que também atuam nos cursos presenciais, não existe a saudável prática de discussão e colaboração com os respectivos cursos da modalidade presencial. Há casos gravíssimos, como o do Curso de Pedagogia a Distância, que não tem sequer um professor da UFPel lecionando que seja Pedagogo e no qual não há professores pesquisadores pertencentes à Instituição.

É importante lembrar o que caracteriza uma universidade: a constituição de grupos de pensadores - professores, estudantes e técnicos - que trocam ideias entre si. Isto deve acontecer não só dentro de sua área de atuação principal, mas no compartilhamento de experiências e reflexões com profissionais de outras áreas da Instituição. Numa época em que ferve o discurso da interdisciplinaridade, em que se percebe a importância do compartilhamento de ideias sobre questões que perpassam áreas bastante diversas, é inadmissível que profissionais de uma mesma área não dialoguem e tampouco tenham a prática de discussão e trabalho conjunto.

Recentes discussões entre profissionais que trabalham com EaD têm evidenciado a importância do compartilhamento de ideias entre os cursos a distância e seus respectivos cursos presenciais. Em particular, no último simpósio sobre Institucionalização da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior - realizado em maio de 2013, em Florianópolis, destacou-se, fortemente, a necessidade de que todos os cursos a distância tenham suas estruturas montadas junto aos cursos presenciais, evitando o que foi citado, naquele evento, como um tipo de “esquizofrenia”, quando um curso trabalha totalmente à parte da existência de seu equivalente presencial.

Em resposta ao Ofício do Gabinete do Vice-Reitor Nº 006/2013, de 28 de novembro endereçado ao Diretor de educação a distância da CAPES/UAB, foi explicitado através do Ofício nº 211/2013, de 13 de dezembro de 2013, que:

com a expansão e a generalização do uso de recursos tecnológicos nos processos educativos, as modalidades presencial e a distância se aproximam, com celeridade, diluindo-se as diferenças entre ambas e tornando-se, cada vez mais, desaconselhável a sua separação e a existência de estruturas próprias.

Semelhante entendimento foi formulado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPel, em reunião realizada em 9 de janeiro do corrente, quando debateu a proposta de resolução de extinção do CEAD. Conforme a Ata Nº 1 de 2014, na sua página 5, o COCEPE entende que:

do ponto de vista pedagógico, que não deveria haver a duplicação de atividades na UFPel. O parecer opinativo do COCEPE foi o de que as modalidades a distância e presencial devem estar em uma única estrutura pedagógica, possibilitando maior integração e qualificação na formação do aluno. Sugeriu ao CONSUN que as Unidades que estivessem separadas se unissem no ponto de vista pedagógico.

³² Além dos cursos mencionados, foram ofertados pelo CEAD os Cursos de Especialização em Gestão de Polos e em Mídias na Educação. Além dos cursos de EaD do CEAD, a UFPel oferta outros cursos de educação a distância através de diversas Unidades Acadêmicas.

Portanto, fica claro que as orientações são no sentido de que não se crie uma universidade paralela, mas que os cursos sejam sediados nas unidades de ensino, com a lotação docente nessas unidades, sem duplicações de ações.

Quanto à duplicação de estruturas, é importante ressaltar o que diz o Regimento e o Estatuto da UFPel no que concerne a esse tema. No estatuto, seu artigo 3º é bastante explícito sobre o tema:

Art. 3º – Na consecução de seus objetivos, a Universidade observará os princípios estabelecidos nas leis que regem a Reforma Universitária, com plena utilização dos recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

A redação acima é a mesma do Artigo 4º do Regimento Geral da UFPel. Isto posto, fica evidente que a existência de dois cursos com a mesma habilitação profissional, regidos pela mesma legislação educacional, em duas Unidades Acadêmicas distintas contraria o que está posto tanto no Estatuto quanto no Regimento da universidade. A experiência das universidades federais brasileiras nos mostra exatamente isso. Quase na sua totalidade, organizaram estruturas de EaD como órgãos suplementares, exatamente para racionalizar recursos materiais e humanos, sem provocar cisões na estrutura acadêmica universitária, tais como a existência de cursos presenciais e a distância funcionando completamente apartados, tanto do ponto de vista de orientação acadêmica e curricular quanto de pesquisa e docência, enquanto os cursos e os professores são lotados nas Unidades Acadêmicas. O CPED proposto para a UFPel pretende viabilizar uma integração pedagógica, científica e acadêmica entre os docentes e pesquisadores que atuam em ambas as modalidades, evitando a separação hoje existente.

Cabe observar, ainda, que atualmente mais de 85% dos professores que, junto aos Tutores, executam efetivamente os cursos na modalidade EaD da UFPel não são vinculado à universidade. Essa realidade contraria Os Referenciais de Qualidade para a EaD, da SEED/MEC, que indica que o corpo docente de qualquer curso nesta modalidade deve ser “vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino” (SEED/MEC: Brasília, 2007). Assim, queremos reforçar a necessidade de o CONSUN corrigir esta realidade e reiterar o compromisso da gestão da UFPel com a garantia da estrutura física e material para o funcionamento dos cursos existentes, organizando seminários e discussões estratégicas para o desenvolvimento da EaD.

Não temos dúvidas de que todos os cursos a distância da UFPel terão a ganhar com o trabalho conjunto com os cursos presenciais. Mais que isso, nosso objetivo é qualificar a produção de conhecimento nas áreas acadêmicas que possuem EaD bem como a formação dos estudantes da universidade em todos os polos existentes. Vislumbramos, desta forma, novas e salutares perspectivas aos discentes e aos docentes de ambas as modalidades.

ANEXO I

Leis, decretos, portarias e resoluções sobre EaD

Lei / Decreto / Portaria / Resolução

Data

Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394	20 de dezembro de 1996
Decreto n.º 2.494	10 de fevereiro de 1998
Portaria n.º 301	07 de abril de 1998
Decreto n.º 2.561	27 de abril de 1998
Plano Nacional da Educação – Lei n.º 10.172	09 de janeiro de 2001
Portaria n.º 2.253	18 de outubro de 2001
Lei n.º 10.861	14 de abril de 2004
Decreto n.º 5.622	19 de dezembro de 2005
Lei n.º 11.273	06 de fevereiro de 2006
Decreto n.º 5.773	09 de maio de 2006
Decreto n.º 5.800	08 de junho de 2006
Resolução FNDE/CD/n.º 044	29 de dezembro de 2006
Portaria Normativa n.º 2	10 de janeiro de 2007
Lei n.º 11.502	11 de julho de 2007
Lei n.º 11.507	20 de julho de 2007
Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância.	Agosto de 2007
Decreto n.º 6.303	12 de dezembro de 2007
Portaria Conjunta CAPES/CNPq n.º 01	12 de dezembro de 2007
Portaria Normativa n.º 40	13 de dezembro de 2007
Resolução CD/FNDE n.º 24	04 de junho de 2008
Portaria n.º 318	02 de abril de 2009
Resolução CD/FNDE n.º 26	05 de junho de 2009
Lei n.º 11.947	16 de junho de 2009
A Portaria n.º 10	02 de julho de 2009

Portaria n.º 802 e n.º 803	18 de agosto de 2009
Resolução n.º 49	10 de setembro de 2009
Portarias n.º 75, n.º 77, n.º 78 e n.º 79	14 de abril de 2010
Resolução n.º 8	30 de abril de 2010
Portaria n.º 220	12 de novembro de 2010
Portaria n.º 1.369	07 de dezembro de 2010
Portaria n.º 7	09 de fevereiro de 2011
Lei n.º 12.551	15 de dezembro de 2011

ANEXO II

Dados da UAB/UFPeI do final de 2013

Atributos	CLEC	CLED	CLMD	CLPD	Total
Número de Polos em 2013	17	17	22	25	37*
Ofertas iniciais de cursos ativas em 2013	1	1	0**	0**	2
Reofertas de cursos ativas em 2013	3	2	3	2	10
Núm. de Turmas/Polos ativos em 2013	27***	37***	30***	29***	123
Número de Alunos em 2013/1	672	679	486	1056	2893

(*) Há diversos Polos compartilhados por mais de um curso.

(**) Somente os Cursos de Educação do Campo e Espanhol têm ofertas iniciais (primeiras ofertas do Curso pela UFPeI) ativas em 2013. As turmas dos outros dois Cursos são todas de reofertas. (***) Há cursos que têm, em um mesmo Polo, mais de uma turma.

A oferta dos 4 (quatro) cursos é realizada em 37 polos do sul do Rio Grande do Sul, viabilizados pelo Sistema UAB: Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cacequi, Cachoeira do Sul, Camargo, Cerro Largo, Constantina, Cruz Alta, Encantado, Herval, Hulha Negra, Itaqui, Jacuizinho, Jaquirana, Mostardas, Novo Hamburgo, Panambi, Picada Café, Quaraí, Restinga Seca, Rosário do Sul, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula, São João do Polêsine, São José do Norte, São Lourenço do Sul, São Sepé, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Seberi, Serafina Corrêa, Sobradinho, Três Passos e Vila Flores no estado do Rio Grande do Sul.

As turmas dos Polos de Ibaiti e de Paranaguá (Paraná) e de Videira (Santa Catarina) já foram encerradas com suas formaturas.

ANEXO III

Recursos Financeiros previstos para 2013 que deverão ser utilizados em 2014
(Somente para os Cursos em andamento – CLEC, CLED, CLMD e CLPD)*

Natureza	Valor (em R\$)
Diárias	2.312.260,00
Material de consumo	716.386,00
Passagens	62.070,80
Serviços de terceiros - P. Juríd.	1.925.680,00
Obrig. tributárias e contrib.	219.838,08
Total	5.236.234,88

(*) Em 2014, serão ofertadas novas turmas do CLED, do Curso de Especialização em Mídias na Educação e do Curso de Licenciatura em Filosofia à Distância (CLFD). Os Planos de Trabalho (e suas respectivas planilhas orçamentárias) relativos as novas ofertas deste ano ainda não foram concluídos.

Os recursos em Bolsas UAB utilizadas em 2013 foi de R\$ 7.083.570,00. Embora não tenhamos, ainda, o total a ser utilizado em 2014, estima-se que seja, aproximadamente, o mesmo de 2013.

ANEXO IV

Recursos Humanos do CEAD em janeiro de 2014

Relação de Docentes - Centro de Educação Aberta e a Distância (28 docentes)		
Ordem	Nome	Cargo
1.	Analisa Zorzi	Professor Assistente
2.	Cintia Avila Blank	Professor Assistente
3.	Cristian Cechinel	Professor Assistente
4.	Daniela Stevanin Hoffmann	Professor Adjunto
5.	Deividi Silva Blank	Professor Assistente
6.	Eliana Povoas Pereira Estrela Brito	Professor Associado

7.	Francisco dos Santos Kieling	Professor Assistente
8.	Heloisa Helena Duval de Azevedo	Professor Adjunto
9.	Janaina Cardoso Brum	Professor Assistente
10.	Jose Ricardo Kreutz	Professor Adjunto
11.	Lilian Lorenzato Rodriguez	Professor Assistente
12.	Maria Pia Mendoza Sassi	Professor Associado
13.	Marislei da Silveira Ribeiro	Professor Adjunto
14.	Mitizi de Miranda Gomes	Professor Adjunto
15.	Neide Pizzolato Angelo	Professor Assistente
16.	Patricia da Conceicao Fantinel	Professor Assistente
17.	Regina Trilho Otero Xavier	Professor Adjunto
18.	Rita de Cassia de Souza Soares Ramos	Professor Assistente
19.	Rose Adriana Andrade de Miranda	Professor Assistente
20.	Rozane da Silveira Alves	Professor Assistente
21.	Sabrina Bobsin Salazar	Professor Assistente
22.	Silvia Porto Meirelles Leite	Professor Adjunto
23.	Silvia Prietsch Wendt Pinto	Professor Assistente
24.	Thais Philipsen Grutzmann	Professor Adjunto
25.	Vanessa Doumid Damasceno	Professor Assistente
26.	Vania Grim Thies	Professor Assistente
27.	Walter Ruben Iriondo Otero	Professor Adjunto

Dos 27 Professores, 17 já declararam que desejam ser removidos deste Centro para Unidades relativas às áreas de suas respectivas formações.

ANEXO V

Relação de Servidores Técnicos Administrativos Centro de Educação Aberta e a Distância (12 Servidores)		
Ordem	Nome	Cargo
1.	Cynthia Pinto Rodrigues Pereira	Assistente de Tecnologia da Informação
2.	Cristiano da Silva Wives	Administrador
3.	Daniela da Silva Pieper	Produtor Cultural
4.	Diorgenes Yuri Leal da Rosa	Técnico de Laboratório
5.	Fernanda Fonseca Machado	Secretário Executivo
6.	Francilene Maria Ribeiro Alves Cechinel	Secretário Executivo
7.	Jeronimo Medina Madruga	Técnico de Tecnologia da Informação
8.	Marley Maria Tedesco Radin	Analista de Tecnologia da Informação
9.	Rafael Pinto Garcia	Técnico de Laboratório
10.	Rodrigo Padilha Silveira	Técnico de Tecnologia da Informação
11.	Tania Marisa Rocha Bachilli	Assistente em Administração
12.	Vania Farias Ferreira	Contadora

Observação: O Servidor Diorgenes Yuri Leal da Rosa, atualmente, atua na CTI – Campus do Capão do Leão.

Estagiários

Trabalham no CEAD, mais cinco estagiários, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Nome	Cargo
Luisa	Apoio à Secretaria da Direção
Augusto	Apoio à Coordenação do CLPD
Daniela	Apoio à Coordenação do CLMD
Thiago	Apoio à produção e edição de vídeos
Tiago	Apoio à manutenção de equipamentos

ANEXO VI

Tabela representando onde trabalha cada Professor lotado no CEAD atualmente	
Curso	Professores do CEAD
C L E C	Cristian Cechinel
	Heloisa Helena Duval de Azevedo
	Jose Ricardo Kreutz
	Regina Trilho Otero Xavier
	Rose Adriana Andrade de Miranda
	Vania Grim Thies
C L E D	Cintia Avila Blank
	Deividi Silva Blank
	Eliana Povoas Pereira Estrela Brito
	Janaina Cardoso Brum
	Maria Pia Mendoza Sassi
	Mitizi de Miranda Gomes
	Walter Ruben Iriondo Otero
C L M D	Daniela Stevanin Hoffmann
	Neide Pizzolato Angelo

	Patricia da Conceicao Fantinel
	Rita de Cassia de Souza Soares Ramos
	Rozane da Silveira Alves
	Sabrina Bobsin Salazar
	Silvia Prietsch Wendt Pinto
	Thais Philipson Grutzmann
CLPD	Analisa Zorzi
	Francisco dos Santos Kieling
	Lilian Lorenzato Rodriguez
	Marislei da Silveira Ribeiro
	Vanessa Doumid Damasceno
Só em Cursos Presenciais	Silvia Porto Meirelles Leite

Observação: Pelas novas ofertas aprovadas pela CAPES para 2014, a Prof^a. Silvia Porto Meirelles Leite trabalhará, neste ano, com o Curso de Especialização em Mídias na Educação.

ANEXO VII

Recursos Humanos indiretos (Bolsistas UAB)

Tabela apresentando o número de bolsistas por Curso				
Curso	PP 1	PP 2	TD	TP
CLEC	21	37	35	22
CLED	6	4	15	7
CLMD	18	18	55	46
CLPD	10	33	61	55
Total	55	92	166	130

PP = Professor Pesquisador – Nível 1 (quanto tem três ou mais anos de experiência em Ensino Superior) /
Nível 2
(caso contrário)

TD = Tutor à Distância (trabalha na sede do Curso – UFPel)

TP = Tutor Presencial (trabalha no Polo)

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 02 jul. 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 357, de 08 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces357_04.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2012.
- BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 19 mar. 2009.
- BRASIL. Resolução FNDE / CD / n.º 044, de 29 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11273.html>>. Acesso em: 02 jul. 2012.
- CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. São Paulo: Vozes, 1998.
- CORRÊA, Juliane (ORG). Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FELDKERCHER, Nadiane. O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. Educação a distância: formação de professores. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.
- GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Os Saberes Docentes na Tutoria em Educação a distância. 2013 (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação/PPGE, UFPel.
- HALLWASS, Lia Cristiane Lima. Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na EaD. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (ORG). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (ORG). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.
- MILL, Daniel Ribeiro Silva. Educação a distância e Trabalho Docente Virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006.

322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (ORG). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Docência virtual

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (ORG). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 297-303.

PETERS, Otto. Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

UFPel. Estatuto. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/estatuto/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

UFPel. Estatuto. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/regimento/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.