

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ENSINO A DISTÂNCIA:**  
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**Anápolis – GO**  
**2015**

**CAMILA COSTA DE OLIVEIRA TEIXEIRA ÁLVARES**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ENSINO A DISTÂNCIA:  
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, escola e tecnologias.

**Orientadora: Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro**

**Anápolis – GO**

**2015**

ii

Ficha catalográfica

A473e      Álvares, Camila Costa de Oliveira Teixeira.  
A Educação superior no Brasil e o ensino a distância  
[manuscrito] : uma análise crítica do estágio supervisionado /  
Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares. – 2015.  
137 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Veralúcia Pinheiro.  
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação,  
Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás,  
Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis,  
2015.

Inclui bibliografia.

1. Educação a distância - UEG. 2. Estágio supervisionado –  
UnUEAD – UEG. 3. Curso de História – UnUEAD – UEG. 4. EaD  
- Formação de professores – UEG. 6. Dissertações – MIELT –  
UEG. I. Título.

CDU: 378:37.018.43(81)(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes  
Bibliotecária do Câmpus de CSEH  
CRB1/2385

# **A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ENSINO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de março de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Veralúcia Pinheiro – Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Orientadora / Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iria Brzezinski - Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Membro Interno

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Ged Guimarães - Universidade Federal de Goiás – UFG.

Membro Externo

Anápolis, 27 de março de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dra<sup>a</sup> Veralúcia Pinheiro, minha orientadora, pela paciência, dedicação, respeito e por acreditar no meu potencial, não medindo esforços para me motivar a fazer um estudo crítico da EaD. Obrigada por suas preciosas considerações e sugestões que me levaram a pensar e estudar um tema para mim inédito.

À professora Dra<sup>a</sup> Iria Brzezinski, pelo exemplo de rigor e dedicação ao saber e à educação, assim como pelas preciosas contribuições no curso de mestrado e pela leitura rigorosa e correções da dissertação.

Ao professor Dr<sup>o</sup> Ged Guimarães, pelas contribuições na banca de qualificação que foram importantes para o desenvolvimento da dissertação de forma mais clara.

A meus pais, sogra, sogro e meu marido Edson, que me auxiliaram nos estudos com seu apoio, carinho e estímulo.

Em especial, meu agradecimento carinhoso a meu filhos, Clara e Gabriel, pela compreensão e paciência nos momentos dedicados aos estudos e que deles eram roubados.

As minhas amigas, primas e a minha madrinha que são parceiras e companheiras de toda a vida e que sempre me ajudam a não desistir e a enfrentar os obstáculos da vida.

Às colegas do mestrado (MIELT), Ana Cristina e Verônica.

Aos alunos, tutores e coordenadores do curso de História da UnUEAD que aceitaram participar dessa pesquisa.

A Deus, por possibilitar essa caminhada, colocando pessoas tão especiais em minha vida.

**O ignorante afirma, o sábio dúvida, o sensato reflete.**

**Aristóteles**

## RESUMO

ÁLVARES, Camila Costa de Oliveira Teixeira. **A educação superior no Brasil e o Ensino a Distância**: uma análise crítica do estágio supervisionado. 2015. 137 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra<sup>a</sup>. Veralúcia Pinheiro

Defesa: 27 de março de 2015.

Discutimos o Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, objetivando compreender de que modo o Estágio Supervisionado na EaD possibilita a formação voltada para a construção da autonomia do professor. Nesse estudo, restringimos nossa análise ao curso de História da Universidade Aberta do Brasil (UAB), executado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Para isso, observamos o AVA do Estágio Supervisionado do curso de História da UnUEAD, aplicamos questionários *on-line* a alunos e tutores dos polos de Alexânia e Itumbiara, à coordenadora do estágio supervisionado e ao coordenador do curso de História da UnUEAD. Também consultamos os documentos oficiais do curso (Projeto Político Pedagógico, Manual do Estagiário, Regulamento Interno do Estágio Supervisionado dos cursos de graduação da UnUEAD etc.). A reflexão sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil se justifica tendo em vista que esta é uma das modalidades atuais de política educacional que vem recebendo incentivos importantes do Estado e, desse modo, ganhando a adesão das instituições de ensino superior. O Programa UAB se constitui em uma política voltada à formação de professores, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Fórum das Estatais em 2005. Para análise dos dados, utilizamos o materialismo histórico dialético, buscando apreender a historicidade da educação a distância, as contradições e a dinâmica da realidade em que se desenvolvem as políticas educacionais no Brasil, numa perspectiva qualitativa. No contexto dos debates ora desenvolvidos sobre a EaD, refletimos sobre as potencialidades e os limites da formação de professores a distância em uma época marcada tanto pelo acelerado crescimento do uso das tecnologias da informação e

comunicação no campo da educação quanto pela implantação das políticas neoliberais. Para tanto, a EaD não foi estudada isoladamente, dialogamos com autores de diferentes perspectivas teóricas, os quais têm em comum o esforço para compreender a complexidade da política de formação de professores no bojo das contradições desta sociedade. A partir das análises desse estudo, concluímos que, de modo geral, as condições apresentadas pelo estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD não favorecem a construção da autonomia do professor. A EaD organiza-se e fundamenta-se sob a lógica do capital que prioriza a formação de indivíduos alienados e a certificação de diplomados para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD); Formação de Professores; Estágio Supervisionado.

## ABSTRACT

ÁLVARES, Camila Costa de Oliveira Teixeira. **A educação superior no Brasil e o Ensino a Distância**: uma análise crítica do estágio supervisionado. 2015. 137 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra<sup>a</sup>. Veralúcia Pinheiro

Defesa: 27 de março de 2015.

We question the Supervised Practice of teacher's educational courses, in distance learning modality, objectifying to understand in what way the Supervised Practice at EaD makes possible the education, based upon the construction of teacher's autonomy. In this study, our analysis was restricted to the course of History, at University Aberta do Brasil (UAB), executed by University Estadual de Goias (UEG). For that reason, we have observed the AVA of Supervised Practice at UnUEAD History course, applying on-line surveys to pupils and tutors of Alexania and Itumbiara education centers, as well as to the coordinator of the supervised training, and also to the coordinator of UnUEAD History course. Official documents of the course have also been consulted (Pedagogical Political Project, Trainee's Manual, Rules of Procedure of the Supervised Practice at UnUEAD graduation courses, and so on). The reflection on Education at Distance (EaD) in Brazil is justified, taking into consideration this is one of the current modalities of educational politics, which has been receiving important incentives from the State and, in account of that, gaining the adhesion of superior education institutions. UAB Program is constituted by politics directed to teacher's education, and was created by the Ministry of Education and Culture (MEC) and the Forum of the State Agencies, in 2005. Data analysis was based upon dialectical historical materialism, searching to apprehend the historicity of education at distance, the contradictions and the dynamics of the reality, where educational politics in Brazil are developed, in a qualitative perspective. In the context of the herein developed debates on EaD, we reflect on the potentialities and the limits of teacher's education at distance, in a moment marked by the increased growth of the use of the information

and communication technologies in educational field, as well as by the implantation of neoliberal politics. Under this perspective, EaD was not studied solely, but it dialogues with authors of different theoretical perspectives hereunder presented, who have in common the effort to understand the complexity of teacher's education politics, in the bulge of the contradictions of this society. From the analyses of this study on, we conclude that, in a general way, the conditions presented by supervised practice, at UnUEAD History course, do not favor the construction of the autonomy of the teacher. EaD is organized and based upon the logic of the capital, which prioritizes the formation of unsound mind individuals, and the certification of graduates for the labor market.

Keywords: Education at Distance (EaD); Teacher Training; Supervised Practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>		16
<b>CAPÍTULO I -</b>	<b>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E</b>	23
	<b>HISTORICIDADE</b>	
		23
1.1	Educação a Distância	
1.2	Educação a Distância: da Origem à Expansão.	27
1.3	Educação no Mundo Moderno.	41
<b>CAPÍTULO II-</b>	<b>UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE</b>	49
	<b>PROFESSORES E O ESTÁGIO</b>	
	<b>SUPERVISIONADO</b>	
2.1	Universidade e Formação de Professores	49
2.2	Caminhos da Formação de Professores na Universidade Estadual de Goiás.	60
2.3	O Curso de História da UnUEAD.	66
2.4	O Estágio Supervisionando nas Licenciaturas.	71
2.4.1	O Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciaturas da UnUEAD.	76
<b>CAPÍTULO III-</b>	<b>A UnUEAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	80
3.1	Contexto da Pesquisa	80
3.2	A Formação para Autonomia no Estágio Supervisionado do curso de História da UnUEAD: o ambiente virtual.	84
3.3	Os Sujeitos Pesquisados e o Conceito de Autonomia	108
<b>CONSIDERAÇÕES</b>		117
<b>FINAIS</b>		
<b>REFERÊNCIAS</b>		122
<b>APÊNDICES</b>		129
<b>ANEXOS</b>		137

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01                      Página Principal do AVA do Estágio Supervisionado III dos Polos de ALX E IUB-LH.
- Figura 02                      Página do link do Manual do Estagiário (ME) do AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 03                      Página do link Carta de Encaminhamento ou de Declaração de Continuidade no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 04                      Página do link do Termo de Compromisso no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 05                      Página do link da Ficha de Identificação e da Ficha de Comparecimento no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 06                      Página do link análise do PPP e do PDE no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 07                      Página do link do Material Didático no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 08                      Página do link do Projeto de Intervenção no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 09                      Página do link do Plano de Aula no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 10                      Página do link da Declaração de finalização no AVA do Estágio Supervisionado III – ALX.
- Figura 11                      Página do link da Declaração de Finalização no AVA do Estágio Supervisionado III – IUB.
- Figura 12                      Listagem e Registro do Último Acesso dos Alunos Cadastrados no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 13                      Listagem e Registro da Tutora à Distância Cadastrada no AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 14                      Registro das Datas de Entregas do Relatório Avaliativo da Aplicação do Projeto de Intervenção dos Alunos do Estágio Supervisionado III do AVA de IUB-LH.

- Figura 15 Lista de Disciplinas Cadastradas em Nome da Tutora a Distância no AVA do Curso de História da UnUEAD.
- Figura 16 Fórum de Notícias e Avisos do AVA do Estágio Supervisionado III.
- Figura 17 Fórum de Orientação do AVA do Estágio Supervisionado III
- Figura 18 Tutora Presencial – Horário de Atendimento no AVA do Estágio Supervisionado III
- Figura 19 Tutora presencial –Calendário de Eventos no AVA do Estágio Supervisionado III

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALX	Polo de Alexânia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNE/ CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
EaD	Educação a Distância
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas
FE	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	Cooperação Financeira Internacional
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB –LH	Polo de Itumbiara
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Licenciatura Plena Parcelada

ME	Manual do Estagiário dos Cursos de Licenciatura da UnUEAD
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MIELT	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Prontel	Programa Nacional de Teleducação
POSGRAD	Pós-Graduação Experimental a Distância
SECTEC	Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEE	União Estadual de Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UnUEAD	Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História da Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) nos polos de Alexânia e Itumbiara. A partir do Estágio Supervisionado - nosso objeto de estudo - analisamos a capacidade dos cursos de Educação a Distância (EaD) de desenvolver práticas adequadas à construção da autonomia no processo de formação do professor. Para isso, observamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Estágio Supervisionando III entre os meses de abril, maio e junho de 2014, e consultamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Regulamento Interno de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da UnUEAD e o Manual do Estagiário (ME). Também aplicamos questionários a alunos, tutoras a distância e presencial, coordenadora de estágio e coordenador do curso. Ao analisarmos os dados obtidos, identificamos os objetivos do nosso estudo: como os sujeitos envolvidos concebem a formação para autonomia, como se organiza e concretiza o Estágio Supervisionado e quais os limites e ou/relevância do Estágio Supervisionado na EaD.

Assim, na presente pesquisa, trabalhamos com a etnografia virtual, questionários *online* e consulta a documentos oficiais do curso. Analisamos a formação de professores aprofundando as discussões sobre o ensino superior e a educação a distância a partir da própria história do desenvolvimento da educação na sociedade brasileira para, desse modo, desvendar os reais objetivos de sua disseminação na sociedade contemporânea. Para análise dos dados, utilizamos o materialismo histórico dialético, buscando apreender a historicidade da educação a distância, as contradições e a dinâmica da realidade em que se desenvolvem as políticas educacionais no Brasil, em uma perspectiva qualitativa.

Para Gutierrez (2011), a etnografia virtual não tem uma estrutura rígida, é um processo que vai se desenvolvendo a partir da ação do pesquisador e de suas escolhas dentro do contexto pesquisado, na qual se movimenta entre as estruturas e as práticas sociais dos sujeitos históricos. Para a autora, a dialética materialista auxilia no momento em que reconhecemos as contradições, como motor do desenvolvimento do fenômeno pesquisado e como eixo norteador que se debruça sobre a realidade social.

A discussão sobre a formação de professores não é tão recente, mas Preti (2005) afirma que essa temática ganha novos contornos conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos quando relacionada à modalidade de Educação a Distância.

Coêlho (2009) diz que, nos últimos sessenta anos, a formação de professores tem sido posta cada vez mais sob o olhar da instrumentalidade e da preocupação com os resultados, eficiência e produtividade.

O Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> (PNE 2011-2020) por meio da meta 12, prioriza a expansão do ensino superior público e a garantia de qualidade. Dourado e Santos (2011) afirmam que a meta 12 do PNE 2011-2020 propõe ampliar de 6.148.049 para 11.517.160 a matrícula na Educação Superior. Aumento de 5,3 milhões sendo que 26,4% serão públicas, ou seja, 1.401.519 matrículas. Metade dessas matrículas será presencial com custo de R\$ 15,5 mil e a outra metade em cursos a distância a um quinto do custo da presencial, ou seja, R\$ 3,09 mil. O valor definido para EaD é uma informação preocupante para o futuro da EAD pública do país.

Segundo o discurso dominante, a formação de professores na modalidade a distância (EaD) tem por objetivo combater práticas discriminatórias que impedem a democratização do acesso à educação superior. Esta política educacional vem recebendo incentivos importantes do Estado e, desse modo, ganhando a adesão das instituições de ensino superior. O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Fórum das Estatais em 2005, se constitui em uma política voltada à formação de professores. Para o Estado de Goiás, em 2009, foram oferecidas na modalidade a distância 2.100 vagas, assim distribuídas: a Universidade Federal de Goiás com 1.350 vagas para os cursos de Física, Biologia e Artes Visuais, e a Universidade Estadual de Goiás com 750 vagas em cursos de Informática, História e Biologia. Tais cursos de licenciaturas a distância podem ser feitos em polos localizados em 24 municípios<sup>2</sup> do Estado.

O crescimento dos cursos de formação de professores a distância se desenvolve em uma época marcada tanto pelo acelerado crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação no campo da educação quanto pela implantação das políticas neoliberais. Daí a importância de se analisar o estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas a distância a fim de contribuir para o aprofundamento das discussões acerca desse tema.

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de educação – PNE 2011-2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Tanto as metas como as estratégias permeiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas.

<sup>2</sup> Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Iporá, Itumbiara, Jussara, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Piranhas, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruaçu, Uruana. Fonte: [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=11](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11). Acesso em 24 de setembro de 2014.

Segundo Viana (2004), o desenvolvimento tecnológico, especialmente a internet, vem propiciando novas formas de fazer EaD. No entanto, isto não é produzido apenas devido ao desenvolvimento tecnológico, pois existem outros interesses, incluindo a política neoliberal que tem, por base, a redução dos custos e a maximização dos lucros, e vê na EaD uma possibilidade de poupança de recursos, mas sem a base tecnológica ela não se realizaria.

Essa concepção se reflete nas propostas educacionais dos governos neoliberais e, nesse sentido, as preocupações e os interesses da sociedade, do mercado, da mídia e do Estado se restringem ao âmbito dos instrumentos, das coisas, do fazer, dos resultados, dos objetivos, das metas (COELHO, 2009). Essa visão limitada e pobre reduz o verdadeiro significado da educação, da formação e da universidade. Em nome da qualidade da educação, tais políticas se estabelecem tendo por meta os números e percentuais de acesso à rede escolar e, desta forma, a universidade perde sua essência, sua finalidade, sua razão de ser, tornando-se um mecanismo para atingir objetivos considerados essenciais no mundo da economia, dos negócios, do capital. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2009<sup>3</sup>) apresentados por Dourado e Santos (2011) confirmam o processo de crescimento acelerado na EAD no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciaturas na área de humanas, o que justifica a escolha de um curso neste campo do conhecimento. Além disso, o resultado mostra que 381.214 são professores da educação básica, em um total de 6.677.611 alunos matriculados em cursos de graduação. Deste total de professores matriculados no ensino superior, 174.604 cursam na modalidade EAD e 206.610 fazem cursos presenciais, ou seja, 45,8% na EAD. Segundo os dados, mais de 50% (192.965) das matrículas são no curso de Pedagogia, seguido de Letras, com 44.754, Matemática 19.361 e História, 14.478.

A motivação para este estudo também está relacionada com nossa atividade docente atividade docente no curso de licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), oferecido na modalidade presencial em vários polos<sup>4</sup> no Estado de Goiás, além da expectativa gerada a partir da Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, cujo teor define que 20% da carga horária dos cursos superiores pode ser ofertada na modalidade à distância.

---

<sup>3</sup> INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que, em 2009, fez o cruzamento de dados do censo de professores da educação básica com o censo de estudantes do ensino superior.

<sup>4</sup> Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Águas Lindas de Goiás (em implantação), Goiânia Oeste (em implantação), Novo Gama (em implantação), Senador Canedo (em implantação), Valparaíso de Goiás (em implantação). Disponível em <http://www.ifg.edu.br/>. Acesso em 07 de agosto de 2013.

Assim, o estudo possibilitou estabelecer relações entre duas modalidades, presencial e a distância, no Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores para educação básica. Os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa permitiram comprovar o descompasso que existe entre a prática e os discursos apoloéticos em torno da EaD

Utilizamos a etnografia virtual no processo de construção dos dados a partir da observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Estágio Supervisionado III dos polos de Alexânia e Itumbiara, entre os meses de março, abril, maio e junho de 2014. O estágio supervisionado III está relacionado com a regência nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Realizamos *download* de todos os documentos<sup>5</sup> disponibilizados na sala virtual. Não encontramos o Plano de Ensino do Estágio Supervisionado e o Projeto Pedagógico do Curso de História no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, solicitamos a coordenação o encaminhamento via e-mail do PPC e do Regulamento Interno de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da UnUEAD.

Posteriormente, aplicamos questionários por meio de *e-mails* enviados aos alunos dos polos de Alexânia e Itumbiara. Dentre os 30 alunos estagiários dos dois polos, 12 responderam ao questionário (Apêndice 01). Também, encaminhamos os questionários para as duas tutoras presenciais: uma do polo Alexânia e outra do polo de Itumbiara (Apêndice 02), para a tutora a distância dos dois polos (Apêndice 02), para a coordenadora de estágio supervisionado (Apêndice 03) e para o coordenador do curso (Apêndice 04). As duas tutoras presenciais, a tutora a distância, a coordenadora do estágio e o coordenador do curso participaram da pesquisa.

Por meio do questionário, buscamos caracterizar os sujeitos investigados<sup>6</sup> em seus aspectos pessoais como nome, idade, sexo, raça, bem como a formação do investigado, seus motivos para a escolha da EaD e do curso de Licenciatura em História, além, é claro, de questões referentes ao Estágio Supervisionado e à formação para autonomia

A partir das análises dessa pesquisa, consideramos que, de modo geral, as condições apresentadas pelo estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD não favorecem a construção da autonomia do professor. A EaD organiza-se e fundamenta-se na lógica do capital,

---

<sup>5</sup> Manual do Estagiário, Carta de encaminhamento de estagiário, Termo de Compromisso, Ficha de identificação do aluno(a) estagiário (a), Ficha diagnose da escola, Ficha de Comparecimento ao Estágio, Modelo de Declaração de Cumprimento de Estágio emitido pela escola, Ficha de Cumprimento das Atividades Não-Presenciais, Declaração de Continuidade do Estágio Curricular Supervisionado. Modelo de Plano de Aula, Modelo de capa e folha de rosto

<sup>6</sup> Embora os nomes dos sujeitos investigados estejam registrados no AVA consideramos que seria melhor ocultar os nomes para garantir o anonimato de nossas análises.

que prioriza a formação de indivíduos alienados e a certificação de diplomados para o mercado de trabalho.

De modo geral, as pesquisas sobre a EaD no Brasil contribuem para efetiva incorporação e oferta da EaD no ensino superior. A dissertação de mestrado<sup>7</sup> de Toledo (2009): O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular, analisou concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia na modalidade a distância, capazes de contribuir com a formação do pedagogo dos anos iniciais e do ensino fundamental. A autora avaliou que o Estágio Supervisionado de um curso na modalidade a distância apresenta características semelhantes ao Estágio no ensino presencial. Toledo (2009) identificou, em seu estudo, a necessidade de um tutor presencial em cada sala virtual para orientar, acompanhar e avaliar o Estágio e também a necessidade de equipar tecnologicamente as salas e os centros acadêmicos. Para a autora, se estas condições fossem atendidas, seria possível a formação de pedagogos capazes de desenvolver suas atividades com qualidade, contribuindo com a melhoria do ensino. No entanto, esta pesquisa não tem uma perspectiva crítica do uso das tecnologias na formação de professores e, tampouco, da universidade como instituição.

Faria (2011), em sua tese de doutorado<sup>8</sup>: Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás, analisa a configuração da gestão e da organização da EaD na universidade pública. A partir das teorias que fundamentam a pesquisa, o estudo reconhece a EaD como um processo social que ocorre mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Faria (2011) compreende a educação como um processo social de construção social e atualização da sociedade que está em processo de mudança em função do desenvolvimento tecnológico, ao contrário do nosso estudo, que concebe tanto a educação quanto a EaD como reprodutoras das desigualdades sociais e que reforçam a acumulação do capital. A autora afirma que, na atual sociedade a comunidade educacional está imersa em situações que envolvem as tecnologias, principalmente as de informação e comunicação. No entanto, para Bolaño (1997), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), na sua forma capitalista, servem ao capital, mas de uma forma renovada, adequada às exigências da modernização.

O artigo de Machado (2009), Formação de Professores e Educação a Distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto da emancipação concentra suas reflexões na

---

<sup>7</sup> Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília.

<sup>8</sup> Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

formação docente no contexto da EaD, tendo como base um estudo realizado com estudantes do curso de Pedagogia em uma universidade do Estado do Rio de Janeiro. A investigação foi realizada por meio dos fóruns virtuais. A autora defende que o fórum constitui-se um local do ciberespaço privilegiado de interação, debate e construção de conhecimentos. Segundo ela, o uso das tecnologias possibilita a troca de saberes entre os estudantes (e tutores), além de incentivar a construção autônoma do conhecimento.

Embora as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática da EaD tenham sido bastante exploradas no meio acadêmico, persiste um vácuo no que diz respeito à necessidade de submeter tal modalidade de educação à crítica de seu sentido e finalidade na sociedade capitalista.

## **Os capítulos**

No capítulo 1, Educação a Distância: Conceitos e Historicidade, tratamos as várias definições da expressão Educação a Distância (EaD) bem como o processo histórico da Educação a Distância no mundo ocidental e, especialmente no Brasil, a qual tem se pautado, em geral, pela lógica do mercado.

Ainda neste primeiro capítulo, discutimos a finalidade da educação na sociedade dividida em classes, posto que a educação concebida e organizada pelo Estado moderno, embora promova a integração social, visa essencialmente reproduzir as desigualdades sociais e reforçar a acumulação do capital.

No capítulo 2, Universidade, Formação de Professores e o Estágio Supervisionado, discutimos o papel da universidade bem como a formação de professores na contemporaneidade. Do ponto de vista teórico, buscamos suporte principalmente em Brzezinski (2008), Coêlho (1996, 2004, 2006, 2008, 2009, 2013), Chauí (2001), Sarup (1980), Viana (2002, 2003, 2004, 2007), autores que se esforçaram para compreender a complexidade da educação, da universidade e da formação de professores no bojo das contradições desta sociedade.

Ainda neste capítulo, analisamos o caminho da UEG e seu vínculo com a formação de professores no Estado de Goiás, sobretudo em relação à educação superior no Brasil. Apresentamos ainda o curso de História da UnUEAD e refletimos sobre a importância do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas.

No capítulo 3, A UnUEAD na Formação de Professores, abrange a pesquisa de campo realizada na Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD) da Universidade

Estadual de Goiás (UEG). Apresentamos os dados da pesquisa realizada nos polos de Alexânia e Itumbiara do curso de História da UnUEAD, esclarecendo que procedimentos metodológicos foram utilizados em seu desenvolvimento. Em seguida, descrevemos os dados de modo concomitante com nossas análises e reflexões referentes ao Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores na modalidade a distância. Como instrumentos da pesquisa, foram utilizados a etnografia virtual do AVA, aplicação de questionários *on-line* com os alunos, tutoras a distância e presencial, coordenadora de estágio e coordenador do curso. Os documentos oficiais do curso e do Estágio Supervisionado constituíram também objeto de análise.

Pretendemos, neste trabalho, contribuir com as pesquisas sobre a EaD identificando, a partir de uma abordagem crítica, seus problemas, seus limites, bem como suas potencialidades e possibilidades. O estudo aponta para a perspectiva da formação aligeira por meio da EaD cujo resultado são professores alienados, tarefeiros e voltados apenas para atender o mercado de trabalho.

# **CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E HISTORICIDADE**

Neste capítulo, tratamos das várias definições da expressão Educação a Distância (EaD), bem como do processo histórico da Educação a Distância no mundo ocidental, a qual tem se pautado, em geral, pela lógica do mercado, com foco na estruturação dessa modalidade no Brasil. Posteriormente, discutimos a finalidade da educação na sociedade dividida em classes, posto que a educação concebida e organizada pelo Estado moderno, visa, essencialmente, à reprodução das desigualdades sociais, com ênfase na acumulação do capital.

## **1.1 – Educação a Distância**

A literatura especializada na EaD apresenta diversas definições dessa modalidade, sendo a distância, e termos de espaço, parâmetro comum a todas elas, (BASTOS, CARDOSO E SABBATINI (2006); (MOORE, (2007); NETTO (1998)).

Para Belloni (2009, p.25), existem várias definições sobre a EaD, a exemplo da Lei Francesa de 1971 estabelece a EaD como “... ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministra-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas”.

De acordo com a definição proposta por Netto (1998, p.47), a EaD refere-se “...a distância entre a ensino e aprendizagem em circunstâncias nas quais o professor e o aprendiz estão separados um do outro no tempo e no espaço”.

Para Bastos, Cardoso e Sabatini (2006, p.87) a EaD é “[...] qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno”. Assim, a concepção que atravessa a EaD é a da não presença física do professor e do aluno na sala de aula.

Moore (2007) afirma que

Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transicional. Ela inclui também a aprendizagem. (MOORE, 2007, p. 26).

A definição de Moore (1990) sobre a EaD surge a partir da constatação de que a comunicação entre professor e aluno, bem como o processo ensino e aprendizagem ocorrem por intermédio dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis em cada momento histórico.

Segundo Riano (1997),

a EaD pode ser definida como uma “relação professor-aluno ou ensino aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial. Isto é válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais como para aqueles que usam as novas tecnologias. (RIANO, 1997, p.20, tradução nossa).

Nesse contexto, a concepção de EaD é estabelecida obrigatoriamente pelo uso das TICs no processo ensino aprendizagem. Porém, a expressão EaD deve ser analisada via estudos críticos e reflexivos. Para Valle (2010), a percepção sobre a EaD é

impregnada de sentidos controversos e imprecisos, contaminada pela polifonia dos termos e pela equivocidade da sinonímia, a começar pela própria denominação: e, de fato, quanto de precisão se pode exigir e se deve esperar da adjunção do qualificativo “distância” a um termo tão amplo quanto é a “educação”. (VALLE, 2010, p.01, grifos da autora).

Valle (2010) afirma que alguns autores que discorrem sobre a EaD entendem que a expressão EaD tem força de um conceito. Porém, para a referida autora, o termo EaD não define por conta própria qualquer característica ou especificidade, tampouco esclarece acerca da modalidade de ensino, a não ser que ela se oponha a toda educação que não se faça a distância. Nesse sentido, a característica relevante da modalidade não presencial é a distância que, necessariamente, opõe-se à presença.

Ainda segundo Valle (2010), a expressão EaD designa mais do que um conceito, um campo específico do saber com objetivos próprios. Nessa perspectiva, não deve ser definida apenas por técnicas, mas também por metodologias e teorias. Na atualidade,

o formidável suporte técnico oferecido pelas novas tecnologias de informação e comunicação – as denominadas TIC – parece criar condições para uma ruptura tão radical que muitos são os que acreditam que os procedimentos, as práticas, os recursos, vias e fins tradicionais, os modos de ser e de fazer a educação devem ser totalmente reinterpretados. (VALLE, 2010, p.02 e 03).

Assim, autora coloca em questão outras bases sob as quais, além da técnica, estaria essa ruptura se fundamentando. O que a EaD acrescenta ao processo de formação dos indivíduos com a simples oposição entre distância e presença? O que se percebe é apenas a introdução das TICs aplicadas ao ensino, são os procedimentos técnicos em detrimento do processo formativo.

Ao analisarmos a EaD reconhecemos que ela

pouco contribuiu para a crítica das finalidades da formação, para a elucidação dos elementos teóricos envolvidos na prática educativa, para o aprofundamento do conhecimento que se tem da condição humana, de seus enigmas e possibilidades; enfim, é preciso convir que, considerada isoladamente, a nomenclatura pouco fez avançar a elucidação filosófica dessa complexa equação que envolve a exigência de educar. (VALLE, 2010, p.03).

Nesse sentido, a EaD evidencia mudanças apenas em termos tecnológicos e não corresponde às mudanças significativas em qualquer outra dimensão associada ao processo educativo. Assim, qualquer medida que promova a EaD como área construída da prática e de teoria da educação suscita a discussão sobre “[...] o *como* em detrimento da reflexão sobre o *quem...*” (VALLE, 2010, p.03, grifos da autora) no processo de formação humana.

O processo de formação pressupõe que haja alguém que sabe e quer ensinar e alguém que não sabe e quer aprender, condição primordial para que ambos se encontrem. Na antiguidade clássica, os gregos encontravam-se nas academias, nos liceus, ou no lar daquele que sabia ou na morada daquele que queria aprender. A criança era sempre acompanhada por um escravo conhecido como pedagogo, aquele que conduzia a criança não somente à formação dos aspectos físicos, mas, sobretudo, à *paidéia* grega compreendida como

a formação do homem completo, moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz a pessoa, sujeito dotado de caráter. (CAMBI, 1999, p.96).

Na Idade Média, o lugar da educação acontecia na escola palatina ou na igreja. Segundo Aranha (2006, p.117), a escola palatina funcionava ao lado do palácio e visava à reestruturação de escolas monacais, de escolas catedrais ao lado das igrejas, nas cidades e de escolas paroquiais, de nível elementar. A educação surgia como instrumento de formação do cristão. “Predominava a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão”.

Os modernos construíram as escolas, as universidades e o encontro foi normatizado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua maior expressão, que significa organização e plano de estudos.

Obra cuidadosa, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem esquecer do aluno, do bedel e do corretor. (ARANHA, 2006, p.128).

O local do encontro sempre foi indispensável na constituição do processo formativo. Ao contrário, o lugar da educação torna-se dispensável na modalidade a distância. Valle (2010) afirma que mudança radical da EaD restringe-se a uma circunstância do processo educacional: o encontro. Com as TICs mediando a relação pedagógica e abolindo o deslocamento geográfico,

o aluno e o professor não precisam se deslocar para ir ao encontro da situação educativa, eles podem permanecer ali onde sempre estiveram.

A universidade, nesse contexto, que é o lugar do encontro, particularmente, está cedendo ao não lugar, como o ciberespaço, a educação a distância. Levy (1997, p.17) caracteriza o ciberespaço por oposição à referência espacial tradicional, “[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Para Valle (2009, p.558), as TICs aboliram o tempo e o espaço tradicionais, inaugurando um novo ideal de tempo e espaço e é, “... mais do que o projeto político de igualdade, liberdade e fraternidade, a perspectiva ideológica de base sobre qual se assenta hoje o projeto de EaD *online*.”

Hoje, diferentemente de quando a EaD acontecia via correios ou telefones, as tecnologias possibilitam o contato de um professor com múltiplos aprendizes. O ensinar, para muitos, não é uma característica específica da EaD, ela também ocorre na modalidade presencial, quando um professor assume uma turma de 20, 30 ou 60 alunos ou, também quando, por meio de um microfone, ele palestra para vários ouvintes. Assim, o conceito de EaD deve ser repensado, pois a relação distanciada entre professor e aluno acontece na duas modalidades que são diferenciadas pelos recursos disponíveis de cada uma: um microfone, uma apostila, a internet, o AVA etc.

Também, diferentemente do sentido do encontro da educação concebido pelos gregos, a origem da EaD é “[...] uma forma industrializada de ensino e aprendizagem” (PETERS, 1973 APUD BELLONI, 2009, p.27). É uma possibilidade de atuação educativa em larga escala na qual, por meio da TICs, é estabelecida a relação entre um que ensina e quer ensinar e diversos aprendizes. A essência dessa modalidade é fazer mais com menos, educar cada vez mais indivíduos em menos tempo.

Peters (1973) também explica o conceito de EaD além de definições meramente descritivas, relacionando a EaD ao ensino convencional e ao mercado de trabalho. No que se refere à separação entre professor e estudante, o autor considera o processo educativo mediado pelas técnicas e relaciona a EaD aos modos de organização dos sistemas e sua estrutura didática que, segundo ele, “pode ser mais bem entendida a partir de princípios que regem a produção industrial, especialmente os de produtividade, divisão do trabalho e produção de massa”, conforme discutimos no item 1.3, que trata o processo histórico e o ciclo evolutivo da Educação a Distância.

## 1.2- Educação a Distância: da Origem à Expansão.

Em vista da bibliografia existente e do muito que se já escreveu sobre o histórico da EaD, no mundo e no Brasil, destacamos sua evolução, importância e modelos adotados em consonância com as mudanças no mundo do trabalho e com avanços técnicos e tecnológicos em cada época. As primeiras iniciativas em várias partes do mundo foram mediadas pela correspondência e, posteriormente, pelo rádio, sendo seguidas pela televisão e pelo computador e, mais recentemente, pela Internet. (BARROS, 2003; PETERS, 2004, GOUVÊA E OLIVEIRA, 2006; BELLONI, 2009). A partir desse contexto, inferimos que a EaD, em seu princípio, bem como em sua difusão e expansão, está estruturada no contexto de educação popular, direcionada para as grandes massas e organizada por princípios de educação e de formação dominados pelo mercado e pelo capital.

Para compreendermos as influências, bem como as consequências da lógica mercadológica no processo histórico da modalidade não presencial desde seu surgimento até a atualidade, ressaltamos alguns marcos históricos, entre eles, a passagem do feudalismo ao capitalismo. Segundo Arce (2002), o mundo antes da Revolução Industrial era essencialmente agrário, não havendo grandes diferenças entre o homem do campo e da cidade. O trabalho agrícola, então, era a fonte principal de produção e de quase tudo que as cidades precisavam para existir e prosperar. Havia pouca locomobilidade e os processos de circulação de informação eram precários, o que tornava as pessoas pouco informadas sobre os acontecimentos para além do seu meio social. Entre os séculos XVIII e XIX, desencadeou-se a Revolução Industrial trazendo novas configurações para os meios de produção, do trabalho, do conhecimento científico, do avanço das ciências e das invenções tecnológicas e, principalmente, estabelecendo “o triunfo da indústria capitalista, da liberdade e da igualdade para a sociedade burguesa liberal” (ARCE, 2002, p.22).

Os primórdios dessa Revolução foram um tanto primitivos, não pela falta de evolução tecnológica, mas sim porque as ideias simples de produção de baixo custo, que possuíam resultados em termo de lucro espetaculares eram retomadas por homens práticos que procuravam no dia-a-dia das indústrias, solucionar problemas levando sempre em conta a quanto de queda sobre os custos esta solução teria [...] o trabalho semiescravo vindo do campo auxiliava ainda mais este processo, mas não pode se esquecer que também o fato de o mercado ser carente de quase tudo incrementava a garantia do lucro altíssimo. (ARCE, 2002, p.24 e 25)

Assim, no final do século XVIII e início do século XIX, somente um país europeu, a Inglaterra, não tinha sua economia fundamentada na cultura agrária, em função de toda uma configuração econômica e política, vindo a tornar-se o berço da Revolução Industrial.

Arce (2002, p.24) explica três aspectos, dessa época, que marcaram a vinculação entre política e economia na Inglaterra. O primeiro ponto é a “[...] transformação do lucro privado e do desenvolvimento econômico com objetivos supremos da política”. O segundo relacionava-se com a estabilidade política existente na Inglaterra, no final do século XVIII, pois “... há mais de cem anos não se matava nenhum rei. Essa estabilidade contrastava com as violentas lutas pelo poder político que vinham sendo travadas, por exemplo, na França”. O terceiro está ligado às transformações ocorridas na Inglaterra, as quais estavam baseadas em três novas funções atribuídas à agricultura:

aumento da produção agrícola para alimentar de forma rápida a população não agrícola das cidades; criação de massa de trabalhadores excedente necessária ao processo de industrialização; conversão de um mecanismo de acúmulo de capital para que este viesse a ser investido em outros setores da economia. Isto só foi possível porque a Grã-Bretanha não mais baseava sua agricultura nos moldes feudais: eram encontradas grandes proprietários de terra e arrendatários: todos produzindo para o mercado e visando o lucro. (ARCE, 2002, p.24).

A Inglaterra organizou-se como uma nação poderosa e agressiva na conquista de mercados e, além disso, já apresentava características de uma economia capitalista. O algodão e sua indústria foram os primeiros a fornecer um monopólio aos britânicos. Isso, porém, era construído às custas do suor e até do sangue de operários e agricultores. (ARCE, 2002).

Assim, para o progresso das indústrias, foi necessário um grande fluxo migratório do campo para a cidade. Segundo Arce (2002), a migração foi ótima em termos de produtividade econômica, embora tenha sido um desastre para a vida dos trabalhadores, pois a indústria necessitava de mão-de-obra qualificada. Nesse contexto, para atrair o homem do campo para as cidade houve um longo e duro processo de expropriação e expulsão dos homens do campo, bem como violação de propriedade privada em benefício da nova classe que emergia e ganhava força; a dos burgueses.

A fumaça das indústrias e a exploração dos trabalhadores eram o custo exigido pelo capitalismo para a Revolução Industrial e todo o desenvolvimento econômico por ela gerado. De acordo com Arce, o trabalho nas indústrias era extremamente desumano:

o trabalhador necessitava aprender a trabalhar em um ritmo regular e ininterrupto, aprender a viver como um assalariado, o qual se tornou escravo do dinheiro e do trabalho e não procura ganhar só o necessário para sua

subsistência, mas almeja ter dinheiro para comprar bens ou ascender socialmente (ARCE, 2002, p.25).

De acordo com Manacorda (2010), a formação da grande indústria desenvolveu grandiosamente as forças produtivas e o trabalho perdeu sua função de manifestação pessoal, tornando-se, negativamente, a única possibilidade de sobrevivência. Para o autor, a divisão social do trabalho segrega indivíduos em uma determinada classe social a partir da divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental.

Arce (2002) reflete criticamente sobre a produção capitalista, a qual, afirma ela, não era apenas um processo de transformação do objeto mercadoria propriamente dito, significando também a mudança tanto do trabalhador como de toda a sociedade, pois alienava o homem às leis do mercado que, posteriormente, se tornaram soberanas. Manacorda (2010, p.63, grifo do autor) afirma, a partir das fundamentações marxistas, a divisão do trabalho como elemento principal da desumanização humana e do homem alienado. Segundo ele: “[...] a atividade humana como trabalho (alienado) é um resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho”.

Arce (2002) mostrou também como os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade estabelecidos como princípios da Revolução Burguesa não significavam o compromisso com uma real igualdade entre os homens. Segundo a autora, a Revolução Burguesa, final do século XVIII e primeira metade do século XIX, foi marcada pelo desenvolvimento de uma sociedade baseada no modelo liberal burguês que, por um lado, pregava uma sociedade em que todos fossem livres e iguais e, por outro, afirmava a existência de distinções sociais. Vejamos sua visão sobre a liberdade burguesa:

se por um lado os talentos eram inatos e, assim o sendo, justificavam as diferenças sociais existentes entre os indivíduos, por outro tinha-se o discurso de que o nascimento não mais impediria o sucesso dos indivíduos, ou seja, sua ascendência não interferia na sua vida. Entretanto, se os talentos são inatos e eles distinguem os indivíduos e suas posições sociais, então, a questão do nascimento não está totalmente superada, ela ainda continua a marcar a vida e a posição do indivíduo na sociedade (ARCE, 2002, p.41).

Nessa perspectiva, a educação passou a significar o júbilo dos méritos sobre o nascimento, por meio do desenvolvimento dos talentos individuais, fazendo com que o fracasso ou o sucesso se tornasse uma questão individual. Além disso, as indústrias necessitavam de trabalhadores com alguma formação mínima para que o trabalho fosse mais produtivo. De acordo com Manacorda (2010), Marx afirmava que a produção capitalista exigiu uma miserável população trabalhadora.

Para Arce (2002), neste momento, os países (Inglaterra e a França) viram-se obrigados a criar sistemas nacionais de educação e foi aí que a Revolução Industrial gerou a revolução educacional e fortaleceu a hierarquização nas relações sociais por meio da institucionalização da condição de superioridade dos dominantes para com os dominados. Foi nesse momento histórico que a educação passou a ser considerada como meio de ascensão social. Segundo Patto (1993, p.25-26), “[...], a escola adquire significado diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social [...]”.

Além das necessidades da sociedade industrial, que exigia do trabalhador um mínimo de saber prático para operar as máquinas e produzir mercadorias, o projeto burguês precisava de uma base ideológica que fundamentasse e legitimasse seu projeto, ficando a educação responsável por difundir a visão burguesa no mundo (ARCE, 2002). Nesse contexto, por meio do discurso da igualdade de oportunidades em uma sociedade desigual, surge a modalidade de educação não presencial, destinada à classe trabalhadora enquanto a classe dominante continuava a receber uma educação culta.

Barros (2003), ao pesquisar essa modalidade de ensino no século XIX, nos mostra um exemplo do processo de marginalização social imposto aos jovens trabalhadores, pois, segundo o autor, em 1873, nos Estados Unidos, um Colégio de Agricultura implantou cursos por correspondência para os alunos que não podiam abandonar seu trabalho e usufruírem apenas dos estudos. Na Europa, em 1911, uma das prioridades da EaD foi atingir os trabalhadores rurais oportunizando-lhes estudos por correspondência nas áreas de agricultura e radiofonia. Em relação à América Latina, apontamos a Bolívia e o Equador que, historicamente, utilizam o rádio para levar educação aos camponeses. Segundo Manacorda, (2010), a pretensão dos capitalistas é que os operários desfrutem o mínimo da vida e se comportem como máquinas, pois o capitalista tende a fortalecer seu próprio benefício.

Em relação ao Brasil, segundo Barros (2003), a EaD foi implantada inicialmente no século XX com um caráter profissionalizante, por correspondência sendo, posteriormente, auxiliada pelos meios radiofônicos impressos, em decorrência do emergente processo de industrialização que gerou uma demanda por políticas educacionais que priorizassem a formação dos trabalhadores às necessidades industriais, tanto os da cidade como os do meio rural. Assim, para a autora, a EaD tornou-se uma alternativa das elites para evitar o crescimento urbano e assegurar a produtividade e a mão-de-obra qualificada.

Para Peters (1973) apud Beloni (2009, p. 14), a EaD é concebida como educação industrial, complementar às necessidades da era industrial e tecnológica, cuja estrutura é determinada pelos princípios fordista, enfim “trata-se uma modalidade de educação onde os modelos fordistas mostravam-se muito adequados”. Dentre os princípios do modelo fordista, o autor identifica

três princípios como os mais particularmente importantes para a compreensão da EaD: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. Além disto, o processo de ensino vai sendo gradualmente reestruturado através de crescente mecanização e automação. (PETERS (1973) APUD BELONI (2009, p.10)).

Belloni (2009) afirma que o processo de implantação da EaD, no Brasil e no mundo, está relacionada a questões de mercado e direcionada para a formação profissional de determinadas habilidades de um segmento da sociedade que estava fora dos bancos escolares: os trabalhadores.

Segundo Barros (2003), acentuaram-se, na década de 1930, os discursos sobre o analfabetismo como uma das causas do atraso e da pobreza do Brasil. Conseqüentemente, tornou-se forte a justificativa para implantação e fortalecimento da EaD em todo o país, oferecendo formação aligeirada para os excluídos, na tentativa de minimizar o quadro extremista de analfabetos. Em 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, o sentido da educação era adestrar o profissional para o exercício de trabalhos necessários à modernização administrativa.

Ocorreram diversas iniciativas de EaD entre as décadas de 1960 e 1970, transmitidas via rádio e televisão. No início da década de 1960, foi criado o Movimento de Educação de Base - MEB (1961/65) pela Igreja Católica, em parceria com Governo Federal. Segundo Paiva (2003), o MEB promoveu o processo de alfabetização dos adultos e instalou, inicialmente, 15.000 escolas radiofônicas concentradas nas regiões mais pobres do país: o Norte e o Nordeste. Em 1964, o MEB atingiu 14 estados com penetração na zona rural.

Gouvêa e Oliveira (2006) analisaram os projetos Madureza e Minerva implantados na década de 1970, dirigidos às classes populares. Esses projetos ofertavam cursos de educação continuada e supletiva a jovens e adultos em concomitância com uma programação cultural de interesse das audiências. Nesse mesmo sentido e forma de fazer educação, foi criado, em 1972, o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel), ligado diretamente à Secretaria Geral do MEC. Segundo as autoras, o Prontel constituiu um sistema de ensino direcionado a todos os tipos, graus e áreas de ensino interligado com os vários meios de comunicação, entre eles, o rádio, a televisão, o cinema, o computador e a correspondência.

Destacamos, ainda, dentre outras iniciativas, o Telecurso 1º e 2º grau, criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta e a TV Cultura de São Paulo. O programa, que utilizou o rádio, a televisão e material impresso, ofertando aos indivíduos maiores de 21 anos, que não haviam concluído seus estudos em idade certa, os cursos de educação formal de ensino fundamental, médio e profissionalizantes com objetivo de compensar, de forma rápida e com menor custo, a defasagem na formação do trabalhador. Desde 1998, o Telecurso é conhecido como Telecurso 2000, e passou a receber apoio do MEC.

Todos esses cursos estruturados na modalidade não presencial, segundo Barros (2003), foram ofertados para uma clientela de nível socioeconômico precário e sem escolarização. De acordo com a autora, o desenvolvimento histórico da EaD no mundo, e especificamente no Brasil, se estruturou como modalidade de ensino com menor custo, de fácil acesso, preparatória para o mundo do trabalho, por meio do discurso da universalização de oportunidades. Por isso, consideramos que essa modalidade de ensino legitimou uma educação elementar para as grandes massas de analfabetos ao invés de uma formação reflexiva sobre os papéis sociais dos mesmos enquanto sujeitos livres e autônomos.

Apontamos, com Gouvêa e Oliveira (2006), a UNB, em 1980, como instituição pioneira de nível superior no Brasil a oferecer cursos de extensão na modalidade a distância. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UNB) participou de diferentes fóruns de discussão, elaboração e implementação das políticas de EaD no país, especialmente nos anos 1990. Os autores destacam a participação da FE/UNB na criação e no funcionamento do Consórcio BRASILEAD, em 1994, que congregou um número significativo de universidades públicas brasileiras, e que pode ser considerado como o embrião da UAB.

Historicamente, a educação não presencial, no Brasil, também foi direcionada para capacitação de professores em função do elevado número de professores em pleno exercício que não são formados nas redes escolares estaduais, municipais e particulares. Em meados de 1987, foi implantado o Projeto LOGOS, com o intuito, segundo Barros (2003), de habilitar professores leigos sem afastá-los da sala de aula. Posteriormente, em 1979, foi implantada a Pós-Graduação Experimental a Distância (POSGRAD), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) do MEC, para capacitar docentes universitários do interior do país. Na década de 1990, surgiu mais um Projeto conhecido como “Um Salto para o Futuro” pela modalidade, distância, direcionado para formação de professores em âmbito nacional.

Segundo o discurso dominante, tais projetos têm por objetivo a universalização de oportunidades. No entanto a ideia de universalização pressupõe, necessariamente, a igualdade substancial de todos os seres humanos, algo distante em uma sociedade que se baseia na divisão social do trabalho e na qual o trabalhador, após uma jornada desumanizante, a fim de fugir de sua condição miserável, precisa dedicar seu pouco tempo livre aos estudos. Nessa ligação direta entre EaD e mercado, faz-se necessário abordar a questão do tempo livre. Para Marx (1989), o capital contribui para aumentar o tempo de sobretrabalho da massa com todos os meios da técnica e da ciência, pois a sua riqueza consiste diretamente na apropriação do tempo.

Na sociedade dividida em classes antagônicas, prevalece a divisão social do trabalho que estabelece o homem dividido, segundo Gadotti (1988). Nessas condições, as massas trabalhadoras manuais e intelectuais alienam sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência e não dispõem de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades em consequência do aumento de trabalho necessário para sua auto reprodução e para criação da mais-valia<sup>9</sup>, contrapondo-se aos que dispõem de tempo livre para dedicar-se ao lazer da existência, pois estão, como classe dominante, materialmente garantidos pela divisão social do trabalho. Gadotti (1988, p.43) também afirma que “O desenvolvimento do homem na sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes”.

De acordo com Vieira (2002), o tempo dedicado ao lazer e ao descanso do trabalho existia, outrora, como válvula de escape do domínio do capital, porém essa situação inverteu-se completamente, passando esse tempo ou a ser constitutivo de formação humana em resultado da ampliação da indústria do entretenimento, da criação e do incentivo de necessidades de todo tipo, tornando o indivíduo refém de uma sociedade que o obriga ao consumo em todos os momentos do cotidiano, o que interessa exclusivamente ao capitalista. A massa trabalhadora é explorada tanto como produtora quanto como consumidora. A sociedade capitalista é antagônica, uma parte da população trabalha dobrado em contraposição ao ócio relativo da outra parte da população ou sociedade (MARX, 1989).

O taylorismo e o fordismo já não eram os únicos modelos de produção capitalista. Para Vieira (2002), os novos processos de trabalho, como o modelo toyotista, o sueco e outros apresentam características novas, mas que mesclam algumas nuances dos modelos antigos porque o sentido do trabalho continua sendo a acumulação e a valorização do capital. Os

---

<sup>9</sup> Segundo Gadotti (1988), a mais-valia corresponde ao suplemento de trabalho que o capitalista não remunera e é que sua fonte de lucro (acumulação de capital).

referidos processos também não focam na formação integral do sujeito, mas, sim, para os interesses da lógica do mercado e do capital.

Também Vieira (2002) considerou que, em tempos atuais, diversos processos sociais velhos e novos (a globalização, o neoliberalismo, a exclusão social, as mudanças nas formas e relações de trabalho, flexibilização da força de trabalho, novos modelos de competitividade e dos mercados de emprego, as novas tecnologias, entre outros) se misturam. Destacamos o desenvolvimento das chamadas “novas tecnologias” que, a partir da segunda metade do século XX, e mais recentemente a Internet, possibilitou outras formas que viabilizam e dinamizam a prática da EaD, a qual se integrou ao contexto desta modalidade de educação, influenciando, sendo influenciada e, ao mesmo tempo, se refazendo.

Peters (2004) e Beloni (2009) afirmam que a rede mundial de computadores superou todas as outras formas dessa modalidade, trazendo um avanço inesperado para educação, particularmente para o ensino superior. Lembramos, no entanto, lembramos que as perspectivas atuais do campo educacional são orientadas pelo neoliberalismo.

De acordo com Bianchetti (1999), a ideologia neoliberal não apresenta outra lógica senão a lógica do mercado. Uma vez que o sistema capitalista é sustentado por violentas formas de exploração, o neoliberalismo apresenta-se como indiscutivelmente competente para uma sociedade em que poucos são privilegiados e muitos excluídos, sendo esta sua lei soberana: a marginalização da maioria. O autor apresenta o modelo neoliberal e, conseqüentemente, as categorias em que enquadram as relações de poder e as políticas sociais. Observa, por exemplo, que há uma mercantilização do direito à educação, pois a educação passou a ser vista somente como um incremento de competitividade em uma sociedade tecnificada e globalizada.

Dentro desse contexto, Azevedo (1997) diz que o neoliberalismo tem como princípios fundamentais o estado mínimo e o livre mercado, pois defendem a não intervenção estatal na dinâmica inerente à auto regulação do capital. Para os defensores desta doutrina, o caminho para a superação da crise que vigora na sociedade é a minimização da esfera pública, juntamente com a ampliação e a consolidação da esfera privada. Neste sentido, para os ideólogos do neoliberalismo, as políticas públicas e toda e qualquer iniciativa que vise à proteção dos trabalhadores e dos marginalizados, estão na contramão da livre iniciativa e da individualidade, ferindo assim os princípios fundamentais em questão. Os neoliberais acreditam que os investimentos públicos em áreas sociais estimulam a indolência e a permissividade social, além de alterarem o equilíbrio do mercado.

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo daqueles

que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o de estreita preparação para o local de trabalho. (SILVA, 1999, p.25).

Nessa perspectiva, o objetivo da educação é adestrar os indivíduos para o mercado de trabalho e a cultura dos dominantes. A cultura das elites submete os indivíduos às leis de mercado e interesses estritamente particulares, de modo que liberdade se torna limitada. A natureza da educação concebida pela modalidade a distância fundamenta-se nos princípios neoliberais, como afirma Viana (2004)

O desenvolvimento tecnológico, especialmente da Internet, vem propiciando novas formas de Educação à Distância. Sem dúvida, isto não é produzido apenas devido ao desenvolvimento tecnológico, pois existem interesses, incluindo a política neoliberal que visa diminuir gastos com tudo, inclusive com a política educacional e vê na EaD uma possibilidade de poupança de recursos, mas sem a base tecnológica ela não se realizaria. (VIANA, 2004, p.01).

Nesse contexto, consideramos que as formas atuais de EaD são mais acirradas, mas a concepção de educação é a mesma: formação aligeirada com foco na transmissão de conhecimentos e saberes, preparação do indivíduo competitivo e sua sobrevivência no mercado de trabalho.

Viana (2004) defende também a ideia desta modalidade como reprodutora de uma educação com todas as suas características voltadas para o controle do saber e não para seu desenvolvimento, contribuindo para reproduzir o processo de alienação. Compreendemos, a partir do conceito marxista de alienação (MANACORDA, 2010), que a educação, independente da sua modalidade ou nível de ensino, deve desenvolver o potencial criativo inerente aos indivíduos, mas, na prática, ela o negligencia e o conhecimento destes indivíduos torna-se tão somente um objeto de troca no mercado.

Para Gadotti (1988), o homem como mercadoria não possui valor em si, este provém da relação de troca cuja origem é o lucro, a mais-valia e a acumulação do capital. Fundamentando-nos em Marx (2013)<sup>10</sup>:

O trabalhador sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realiza-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios.

---

<sup>10</sup> A primeira tradução da obra O Capital em português foi publicada em 1968.

Sendo o processo de produção ao mesmo tempo processo de consumo de força de trabalho capitalista, o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que suga a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram pessoas, em meios de produção que utilizam os produtores (Marx, 2013, p. 664).

Segundo Vieira (2002), os projetos educacionais, entre eles, a EaD, vinculados e incorporados pela dupla reestruturação produtiva e pela lógica neoliberal, visam a uma educação pautada no desenvolvimento de habilidades básicas e em competências voltadas para a produtividade e a competitividade que imperam no mundo do trabalho atual, pois

a educação, neste processo, deve incorporar os valores de mercado regidos pela eficiência, lucro, produtividade, êxito, competição, que lhe permitam também uma mão-de-obra para este mercado dual, que separa os bons dos ruins e negligencia elementos que, se não no todo, pelo menos em parte, orientam a formação [...]: a cidadania, a participação, a igualdade (VIEIRA, 2002, p.17).

Para Belloni (2009), a EaD é uma das modalidades educativas contemporâneas, adequada e desejável para atender às novas exigências educacionais, em consequência das mudanças na nova ordem econômica mundial. Para a autora, os princípios de educação dessa modalidade de ensino são voltados para formação do mundo do trabalho e para acumulação do capital. Como sempre, é a lógica mercadológica e do capital que definem os princípios legais e conceituais da EaD.

Para Manacorda (2010),

Todos os progressos da civilização, todo aumento das forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho acrescentam apenas o poder que domina o trabalho, e daí decorre, como processo necessário, que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranhas. (MANACORDA, 2010. p.67).

A compreensão do processo histórico e expansão da EaD, está articulada, no Brasil, com a aplicação das políticas neoliberais, pois foram as que mais influenciaram o setor educacional e, inclusive, nossa legislação. Para Gentili (1998), podemos considerar que o neoliberalismo se inscreve e reflete a imagem de antigas formas históricas de dominação da sociedade capitalista que, na atualidade, adotam apenas novas denominações. O neoliberalismo é um projeto de classe que orienta e articula um conjunto de mudanças drásticas nos planos político, econômico, jurídico, cultural, bem como no campo educativo.

O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz formas anteriores. O que caracteriza esse novo formato e qualquer outro é o modo específico e idiossincrático a partir da qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conversação e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras, a forma histórica que assume a particular

reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação. (GENTILI, 1998, p.103).

Em 1996, a EaD foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, reconhecida em seu art.80 como modalidade de educação e foi assegurada em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

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

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

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

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

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

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

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (LDB, 2013).

Assim, a EaD ganhou grande impulso no Brasil e começou a ser estabelecida nas políticas educacionais e na prática das instituições, principalmente no ensino superior e na formação de professores. No entanto, Gentili (1998) nos mostrou que as perspectivas neoliberais mantêm e reforçam a ênfase economicista na educação que passa a servir para o desempenho do mercado e sua expansão. Nesse contexto, os mercados de trabalho se flexibilizam, tornando também flexíveis as ofertas de serviços dos mercados educacionais. Ao se transformar em mercado, o sistema educativo oferece aos consumidores a EaD, enraizada pelo neoliberalismo como promessa de qualidade e universalidade fundamentada na lógica mercantil. Tal discurso não é universal, pois, na perspectiva neoliberal, o foco não é formar indivíduos para desempenhar produtivamente, mas sim formar para a competência num mercado de trabalho que está sempre em expansão, embora cada vez mais restrito, no qual somente os melhores conseguirão ter êxito. A ênfase recai, então, sobre a conhecida ideologia meritocrática que, de forma recorrente, configura os sistemas educacionais nas sociedades capitalistas.

Segundo Pretti (2005), mesmo com a aprovação da LDB e da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1995, o governo não adotou uma política para a EaD,

tampouco investiu nessa modalidade. Para o autor, nos últimos anos, os programas implementados nessa modalidade, sempre aconteceram

por fora, na periferia das políticas educacionais, sendo muito mais ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação, como o analfabetismo, a qualificação de trabalhadores e dos professores, em particular. (PRETI, 2005, p.32)

Assim, a EaD, antes e agora, é pensada como política compensatória como recurso de promoção das camadas populares à educação. Preti (2005, p.34) afirma que há uma diversidade de propostas, cujo sentido é resolver problemas específicos. A EaD é “... pensada como uma política compensatória [...] dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior”.

Peters (2004) aponta que o custo-benefício implícito dessa modalidade é fator decisivo no processo de expansão do ensino superior, especialmente nos países “em desenvolvimento”. Tal aspecto ressalta que a implantação da EaD no Brasil aconteceu de forma puramente econômica com a intenção é diminuir custos e ampliar as ofertas. Assim, essa modalidade de ensino legitima novos e velhos processos de exclusão nos quais os dominantes tem acesso à educação de alto custo e os dominados a de baixo custo. Segundo Manacorda (2010), Marx indicou que a escola da massa trabalhadora não deveria ser de simples treinamento, pois isto subtrai as potências intelectuais do trabalho, e sim como a escola da classe dominante, investida da mais moderna ciência, de tecnologia e de uma totalidade das forças intelectuais.

O recente crescimento e relevância da EaD integram-se a uma proposta educacional que, no contexto das políticas neoliberais, atende a fins mercantis e propagandísticos, oportunizando cursos massificados, alienantes de baixa qualidade a segmentos que, historicamente, não se beneficiaram da educação pública presencial. Pretti (2005) alerta sobre a qualidade duvidosa dos cursos de formação na modalidade não presencial que se configuram a partir de uma formação aligeirada e barata, comparando-as com fábricas de diplomas. Notadamente, a ênfase dessa modalidade de educação não é a formação de indivíduos, tampouco de professores participativos, reflexivos e autônomos.

A modalidade não presencial se tornou uma peça no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução de uma injusta sociedade dividida em classes. Em lugar de instrumento de formação e emancipação humana, sempre foi e continua sendo um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. Tal sistema se apoia no antagonismo entre trabalho e capital, requer a disponibilidade de uma enorme massa

de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, ao mesmo tempo em que se ampara na socialização dos valores que permitem sua reprodução.

Ao longo dos tempos, o impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido profundo. Se inicialmente ele impunha sua força por meio de sangrentas estratégias de acumulação primitiva, hoje ele se manifesta sob a roupagem do consenso e da participação na cadeia produtiva, mascarando uma exploração do trabalho e um desemprego estruturais cada vez mais cruéis, expresso na acumulação flexível. “O trabalhador não produz para si, mas para o capital [...] servindo assim à auto expansão do capital” (MARX, 1971, p.584)

Nesse cenário que oculta a verdadeira face do capital, a modalidade a distância é tomada como instrumento poderoso de igualdade de oportunidades, de internalização pelos indivíduos, ou seja, de legitimação da posição na hierarquia social que lhes foi atribuída e, por conseguinte, de suas expectativas futuras e condutas. Assim, a igualdade e a internalização visam assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital.

Uma das funções principais da EaD é produzir tanto a conformidade quanto o consenso, ao consideramos como modalidade de ensino reprodutora da estrutura social vigente. A concepção de educação que fundamenta a EaD está ligada aos ditames do mercado e, em consequência, está vinculada à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, minimizam-se as possibilidades dessa modalidade de ensino para outras ações que promovam o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, como, por exemplo, discussões e formação para a cidadania, participação política na sociedade, direito ao emprego, fim da miséria, da exploração, da exclusão etc.

Os fatos históricos da EaD, no mundo ocidental e também no Brasil, nos levam a inferir que a história da EaD e a história da educação dos indivíduos colocados à margem da sociedade estão entrelaçadas. Desde a sua origem até os novos tempos, essa modalidade tem como objetivo principal a formação aligeirada e alienada da massa trabalhadora, incluindo o professor. Fundamentamo-nos em Marx (1989), para quem o processo de alienação manifesta-se no trabalho e na divisão do trabalho. E a atividade intelectual é uma forma de trabalho.

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida. (MARX E ENGELS, 2007, p. 37 e 38).

O trabalho alienado é resultado histórico em função da divisão originária do trabalho. Percebemos assim, que para que um indivíduo seja exclusivamente “[...] crítico” (MARX E

ENGELS, 2007, p.37 e38) faz-se necessário que haja um outro indivíduo que cace, pesque, pastoreie, garantindo a sobrevivência de ambos.

No trabalho alienado o produto não pertence ao trabalhador, há uma inexistência de controle sobre o produto e sobre o próprio trabalho que, inclusive, expropria o saber do trabalhador. Assim, somente a partir da emancipação do trabalho

o trabalhador e o possuidor do dinheiro encontram-se no mercado e entram em relação um com outro como possuidores de mercadoria, dotados de igual condição, diferenciando-se apenas por um ser o vendedor e o outro o comprador, sendo ambos juridicamente iguais. (MARX, 1971, p.188).

Sugerimos que os princípios orientadores da EaD devem ser desatados da lógica do capital, de imposição de conformidade, do discurso de universalização de oportunidades movimentando-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais que promovam a formação autônoma. Uma educação para além do capital é inerentemente concreta, se alicerça na proposição de uma ordem social que nega diretamente as manifestações de alienação. “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2004, p.80).

Ao pensar a educação em uma perspectiva emancipatória, há que se restabelecer os vínculos entre educação e trabalho, ou seja, dependendo de onde está o trabalho em um tipo de sociedade, ali estará também a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam à lógica da exclusão, da fetichização<sup>11</sup>, do estranhamento, da desrealização, ao passo que, em uma sociedade em que se universaliza o trabalho, onde todos sejam trabalhadores, haverá maior possibilidade de universalização da educação.

De acordo com Vieira (2002), ao centramos os processos educativos e de formação dos indivíduos como a solução para os problemas do mundo que estão em constantes mudanças, temos o fetichismo da educação, pois não devemos nos esquecer da ligação direta entre os interesses do capital, ou seja, quem governa e delibera, e os processos formativos humanos que, historicamente, não estão em direção de uma formação ampla e autônoma. Tal formação não se efetiva, pois os elementos presentes e que nunca se ausentaram na sociedade capitalista são a marginalização e a dualidade social.

---

<sup>11</sup> Marx (1988) descreve o caráter de fetiche das mercadorias a partir da forma como o valor de troca, ocultando a fonte do valor das mercadorias no trabalho produtivo. Desse modo, o autor utiliza o termo “fantasmagoria” ao referir-se às aparências ilusórias das mercadorias como “fetiches” no mercado.

O capitalismo faz do indivíduo mercadoria e o desumaniza. Nesse sentido, é impossível, dentro desse modelo, uma condição de emancipação, pois o trabalhador não passa de mera mercadoria, a alienação.

Afirma Marx (2006)

o que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a um determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto no porão. (MARX, 2006, p. 36).

Tratamos em redescobrir as relações da educação com o mundo do trabalho. Isso implica em perceber a diferença entre explicar e entender, o que expressa a diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Isso porque explicar é reproduzir o discurso midiático e dominante, e entender, por sua vez, é desalinhar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital.

### 1.3- Educação no Mundo Moderno.

A origem da educação coincide com a origem do próprio homem. O princípio da educação escolar se estabelece pela relação da educação com a estruturação da sociedade em classes, em um momento determinado da história humana (SAVIANI, 2001). Nesse contexto, as instituições educativas têm servido a lógica do capital, tanto ao reproduzir os interesses da classe dominante quanto ao propiciar aos indivíduos uma educação medíocre, alienada e limitada ao mercado de trabalho. Assim, discutimos a função da educação no bojo das contradições inerentes à sociedade capitalista.

Segundo Ponce (1986, p.17), o processo educativo da comunidade primitiva salienta a existência de um comunismo tribal cujos membros eram indivíduos livres, com direitos iguais. Essa sociedade estabelecia-se como dependente da natureza e, segundo o autor, “a comunidade persistia, mas não progredia”. Assim, estando todos em pé de igualdade, a educação estava a cargo de todo o clã sendo uma função espontânea da sociedade em conjunto. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade, se impregnando das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores, atendendo a essa nova ordem social que as moldava. Em uma sociedade sem classes, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo.

Para Ponce (1986), as modificações introduzidas na técnica aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que a comunidade primitiva passou a produzir mais do que o

necessário para o seu próprio sustento, aparecendo um excedente que era utilizado para fazer trocas com as tribos vizinhas. Assim, com o aumento do seu rendimento, o trabalho do homem passou a ter valor e a propriedade que, antes, era comum a todos os integrantes da tribo, passou a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. A desigualdade econômica contribuiu para gerar a desigualdade na educação, uma vez que o conhecimento tornou-se fonte de domínio. Segundo o autor (1986), cada organizador educava os seus parentes para o desempenho do seu cargo, predispondo o resto da comunidade a elegerem-nos. A educação imposta pelos nobres passou a ser vista como um dogma pedagógico necessário a sua conservação. No momento em que surgiu a propriedade privada e a sociedade de classes, apareceu também uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre os trabalhadores e os sábios. Em relação à educação do homem antigo, esta deveria cumprir três finalidades: destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante; prevenir uma possível rebelião dos indivíduos das camadas populares detentoras de conhecimentos e talentos desenvolvidos fora da escola. Desligadas do trabalho manual e do intercâmbio de produtos, as classes superiores já eram, nessa época, socialmente improdutivas, levando a concentração gradual da propriedade em poucas mãos e um empobrecimento das massas.

Diferentemente do regime feudal, a sociedade capitalista é uma sociedade produtora de mercadorias. Segundo Marx (2013):

No regime feudal, sejam quais os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho. (MARX 2013, p.86).

A sociedade capitalista, para Saviani (2008, p.230), mascara os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados, marca distintiva da ideologia liberal, que introduziu pela via do fetichismo da mercadoria a opacidade nas relações sociais. Para este autor, na concepção marxista, o homem é considerado a síntese de relações sociais,

nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparente já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e, o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado de proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, da escravização, do trabalho ao capital. (SAVIANI, 2001, p.191).

Com o surgimento da propriedade privada, apareceram as classes e, em consequência, a divisão da sociedade em classes. Saviani (2008, p.247) considera que a instituição escolar surge nesse momento, já que, antes, a educação era concomitante ao próprio processo de existência humana. “Era a própria vida” e, nesse próprio ato de viver, os homens se educavam e educavam novas gerações. No entanto, com a apropriação privada da terra, surgiram as classes possuidoras que não precisavam trabalhar e desfrutavam do ócio em oposição às classes produtivas que trabalhavam tanto para sua sobrevivência como para a sobrevivência dos donos das terras. Nesse contexto, a divisão da sociedade em classes legitimou também a divisão na educação.

Desde o período de transição para a modernidade, segundo Manacorda (2010), as classes possuidoras já usufruíam de uma instituição específica para o cuidado e a educação das jovens gerações, enquanto que as classes trabalhadoras não a experimentaram, isto é, nunca existiu para elas um lugar que fosse exclusivo das crianças e dos jovens. É fato sabido que a escola é

o lugar da formação das jovens gerações pertencentes à classe dominante, e que as classes subalternas a ignoram. As crianças e jovens pertencentes a essas classes não tem lugar estabelecido para sua formação, ainda que isso não signifique, é óbvio, de qualquer maneira, não se formem. (MANACORDA, 2010, p.129 e 130).

Ao se consolidar no poder, a burguesia tornou-se conservadora, passando a defender interesses contrários à transformação da sociedade. De acordo com Viana (2003), por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade. Ela prometia não um novo tipo de homem, mas sim o Homem total, liberado, pleno. Porém, assim que se consolidou no poder, este discurso tornou-se falso, ficando evidente a desconsideração do novo regime com a educação das massas, pois defendiam a existência de diferentes escolas para as diferentes classes. Marcada por privilégios, a educação era, para a classe dominante, a escola culta e científica em detrimento da educação para as classes menos favorecidas com uma escola de ensino elementar.

Há uma separação absoluta entre a escola culta e a escola elementar, já que não compartilham princípios, conteúdos e métodos entre as duas diferentes formações. Segundo Manacorda (2010), a escola, independentemente do aspecto e conteúdo assumidos, mantém-se como lugar de formação das crianças e jovens pertencentes à classe dominante; as crianças e jovens pertencentes às classes subalternas não possuem um lugar estabelecido para sua formação, ou seja, não se formam.

Para Manacorda (2010):

“É evidente [...] nessa situação de sociedade dividida e de diferenciados processos de formação do homem, pudessem ocorrer [...] grandes desenvolvimentos no interior de um âmbito, mas não se pode pensar num desenvolvimento livre e completo do indivíduo.” (MANACORDA, 2010, p.131).

Segundo Viana (2004), o processo de educação, para Marx, é o livre processo de desenvolvimento das potencialidades humanas e claro que isto é inviabilizado ao modo capitalista de educação fundamentado na divisão social do trabalho. Tal como coloca Rossi (1981):

A oportunidade para realização de cada indivíduo como um ser humano integral não pode ser oferecida por uma educação baseada em discriminação de classe. Numa tal educação, a ocupação de cada indivíduo é o mais importante, porque é através de seu “emprego” que as pessoas “contribuem” para o “progresso” da sociedade. Na verdade, contribuem para o enriquecimento crescente dos poderosos, objetivo real de uma sociedade onde o poder está desigualmente distribuído e para qual toda a educação capitalista também está voltada”. (ROSSI, 1981, p.122-123, grifos do autor).

Na sociedade capitalista, a educação escolar se efetiva como principal instituição em difundir os ideais burgueses. Assim, compreendemos que as instituições educativas, entre elas a universidade, tornam-se mecanismos a serviço dos interesses da classe dominante que, segundo Saviani (2008, p.251), cumprem a função de “reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade em classes”.

Nesse sentido, as instituições educativas articulam seus objetivos bem como a concepção de formação aos interesses da classe dominante. Saviani (1999) afirma que a instituição escolar torna-se um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses para impedir o desenvolvimento dos valores e concepções das camadas populares e de suas lutas, servindo apenas para qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual.

Para Rossi (1981, p.127), uma educação que enfraquece a capacidade da classe trabalhadora em organizar e defender seus interesses, contribui para maximizar a exploração dos trabalhadores. A educação se reduz, tornando-a uma ferramenta de manipulação. Ela legitima as diferenças sociais e marginaliza, ao invés de tencionar a luta contra a ideologia das classes dominantes e dos direitos dos seres humanos, o conhecimento, que deve ser universal e possibilitado a todos.

Submeter a educação aos interesses do capital é, inevitavelmente, castrar o homem, pois o capital precisa de algo além de si próprio, ele necessita do trabalhador, da classe trabalhadora. Assim, educar aos interesses do capital é formar indivíduos para exercer suas funções no

sistema produtivo, subordinados ao trabalho alienado. Segundo Paro (1998, p.11), as instituições educativas não promovem o desenvolvimento um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. “[...] preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado, ou seja, para o trabalho alienado.”

Paro (2001) defende a educação como atualização histórica do indivíduo e, portanto, condição imprescindível, mesmo que não suficiente, para que este se aproprie do saber historicamente produzido. Para esse autor, existe a possibilidade do exercício da democracia e da liberdade no bojo da sociedade classes, exatamente por meio da educação, devendo esta ser entendida como a concretização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos na sociedade. No entanto, para Viana (2003), vivermos em uma sociedade dividida em classes contraditórias nas quais cada uma interpreta o mundo de acordo com seus interesses e mentalidades, prevalecendo, assim, uma polêmica em torno do conceito de democracia. Viana (2003, p.45) considera a democracia como regime político, o qual define regime político como “uma forma de relação do estado com as classes sociais existentes”. De modo que, em Viana (2003) o conceito de democracia é defendido como um regime político, ou melhor, uma forma de relação do estado (que é o poder da classe dominante) com as classes sociais, é uma forma de dominação de classe.

Vinculada a essa concepção, para Viana (2003), a democracia burguesa é uma das formas como o estado capitalista se relaciona com as classes sociais, isto é, um regime político – caracterizado por uma participação restrita das classes sociais. Para este autor, tanto a democracia quanto a ditadura burguesas emergiram historicamente com o desenvolvimento das lutas de classes. O surgimento do regime democrático-burguês ocorreu por meio dos avanços e retrocessos da burguesia, que procurava instaurar sua dominação de classe. Nesse processo, para garantir seu domínio e combater a nobreza, a burguesia precisava do apoio de outras classes e frações de classes, especialmente as classes exploradas.

Tal como coloca Chauí (2001), em uma sociedade de classes, o maior problema da democracia é a manutenção de seus princípios de igualdade e liberdade, sob os efeitos da desigualdade real.

Manacorda (2010) afirma que, ao considerarmos o tipo de instituição educativa consolidada ao longo de nossa história com suas tradições e métodos, percebemos que este modelo de instituição tende a beneficiar as classes privilegiadas em detrimento das classes subalternas. Isso não acontece apenas devido à inércia própria de todas as estruturas existentes,

tampouco porque a classe dominante se propõe a aniquilar as estruturas ou instituições próprias das classes dominadas, mas sim em decorrência da necessidade da classe dominante impor suas próprias estruturas e ideais.

Rossi (1981, p.121) diz que “Marx identificou o caráter burguês de uma educação industrial que prepara o futuro trabalhador para servir ao capitalista e até mesmo para ser mais produtivamente explorado por ele”. Em outras palavras, a educação capitalista propicia o aumento da exploração dos trabalhadores, pois os prepara para se adequarem ao processo de produção capitalista, adestrando-os antes de introduzi-los neste processo.

A educação, na sociedade burguesa, promove uma formação conformista, buscando adestrar os indivíduos para viverem em uma estrutura linear e homogênea de sociedade. Segundo Schlesner (2009, p. 154), a globalização consolidou o “caráter cosmopolita da produção e do consumo”, determinou mudanças estruturais e novas demandas à força do trabalho e acentuou as desigualdades sociais. Evidentemente que no bojo dessas transformações, a fim de evitar a marginalização, impõe-se a necessidade de adaptação do indivíduo ao mundo do trabalho, se limitando sua formação a formas de treinamento. Para o autor, o capitalismo mudou e aprimorou seus métodos de exploração como é de sua característica, mas a dominação do homem e da natureza não apenas continua como se aprofunda, assumindo novas formas antes desconhecidas.

No modelo de política neoliberal, segundo Schlesener (2009), o Estado acirrou ainda mais sua condição de subalternidade em relação ao mercado. É o mercado internacional que protagoniza o cenário atual, devendo as economias, por isso, se adaptar ao atual modelo de crescimento, no qual a educação constitui-se em fator que pode garantir a retomada do crescimento e, assim, resolver o problema dessa desigualdade social. Nessa perspectiva, as políticas educacionais, a educação e a universidade tornaram-se, ao mesmo tempo, um aparato do governo para aplicação das políticas sociais e vistas como salvadoras da pátria.

A necessidade da universalização da educação para que todos os indivíduos tenham um mínimo de formação, preparação e instrução, vêm ao encontro dos interesses do projeto burguês, mas, ao mesmo tempo, tal projeto só permite aos indivíduos um desenvolvimento fragmentado, restrito e distorcido.

Para Chauí (2001, p. 188), o capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que banalizam a identidade de classes e as formas de lutas de classes.

Viana (2004, p.04) nos mostrou que a educação está voltada para formar a força de trabalho, pois, no capitalismo, “[...] é especializada, e, por conseguinte, é unilateral, ou seja, se volta para o desenvolvimento de algumas potencialidades necessárias para o processo de produção capitalista em detrimento de diversas outras, criando um ser humano limitado.”

No entanto, Viana (2004, p.03) coloca que Marx propõe igualdade e liberdade, bem como um modo de produção que seja livre da divisão social do trabalho. Isso possibilitaria o desenvolvimento do ser humano omnilateral. “O indivíduo omnilateral é aquele que consegue desenvolver o conjunto de suas potencialidades”.

Assim, o processo de educação, nessa concepção, contrapõe-se à educação desenvolvida no interior da sociedade capitalista, posto que, nela, o objetivo principal é a obtenção do lucro por meio da venda de mercadoria produzida na esfera da produção, a partir da exploração da força de trabalho. Para Marx, o objetivo é o livre jogo do desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Os antagonismos da sociedade de classes colocaram diversos desafios para a educação, tais como:

impossibilidade de universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso a todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social. (SAVIANI, 2008, p.255).

O objetivo da educação na sociedade de classes é bastante complexo, pois formar o indivíduo para o processo de produção significa, ao mesmo tempo, formar para inserção e alienação no modo de produção capitalista. No entanto acreditamos que o caminho é longo, mas tanto a educação como a universidade poderá ser livre e universal a partir de uma nova concepção de mundo e de democracia. Segundo Viana (2004), que entende a concepção de educação desenvolvida pelo marxismo, este projeto só pode concretizar efetivamente numa sociedade que cesse a divisão social do trabalho, a exploração, a alienação.

Para Sarup (1980, p.111), “A sociedade que venha abolir a alienação abolirá não o trabalho, mas as suas condições alienantes. A abolição da divisão do trabalho implica a abolição das distinções que impedem o homem de ser realmente humano”. O autor afirma que a educação, na sociedade capitalista, se efetiva em circunstâncias tão alienantes que se converte um processo de desumanização.

No Brasil, a LDB 9394/96 reconhece, em seu art.2º, que a educação tem por finalidade “o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2013, p.09). Ainda em seu art. 22, a referida lei “fornecer-lhe meios

para progredir no trabalho em estudos posteriores”. (BRASIL, 2013, p.17). Segundo Moretti (2006), a legislação nacional oficializa o caráter adaptativo com o qual a educação deve estar comprometida. Na concepção neoliberal, não interessa uma educação que contribua para o desenvolvimento da consciência crítica e, tampouco, questione a validade do modelo social por ele defendido.

A educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo dos interesses e aspirações da classe dominante. Percebemos, desde a antiguidade até a atualidade, uma desconsideração com a educação que é oferecida aos explorados. Desde o surgimento da sociedade de classes, sempre existiram diferentes escolas para as diferentes classes. Trata-se de uma educação para a classe dominante por meio da escola culta e científica em detrimento da educação para dominados com uma escola de ensino elementar.

Assim, a classe dominante se mobiliza para preservação do seu domínio por meio de mecanismos de adaptação que evitem a transformação. Entendemos que a universidade na modalidade a distância, por sua vez, *lócus* dessa pesquisa, é um desses mecanismos de adaptação.

## **CAPÍTULO II – UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Neste capítulo, discutimos o papel da universidade bem como a formação de professores na contemporaneidade. Analisamos o caminho da UEG e seu vínculo com a formação de professores no Estado de Goiás contextualizando-o em relação à educação superior no Brasil. Apresentamos ainda o curso de História da UnUEAD e refletimos sobre a importância do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas.

### **2.1- Universidade e Formação de Professores**

A universidade, desde seu surgimento, no século XIII europeu, é concebida como “instituição social” (CHAUI, 2001, p.35). Assim, ela expressa, de modo específico, a sociedade da qual faz parte, em outras palavras, não é uma realidade isolada do mundo, mas, ao contrário, a expressão histórica de uma determinada sociedade. Na contemporaneidade, a universidade brasileira adota as ideias e práticas neoliberais cujo modelo político.

tornou-se inseparável da mudança da forma de acumulação capital, hoje conhecida como acumulação flexível, que incentiva a especulação financeira, em vez de investimentos na produção, e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal, passando a tratá-lo como moeda. (CHAUI, 2001, p.18).

A estrutura autoritária e hierarquizada da sociedade dividida em classes favorece o domínio do espaço privado e impossibilita a efetiva instituição da democracia fundada na universalidade de direito e inseparável da ideia de espaço público (CHAUI,2001). O Estado e o capital no modelo neoliberal se legitimam de forma transparente ao substituírem direitos por serviços, de modo que são colocados no setor de serviços direitos como saúde, educação e cultura. Em outros termos, à medida que é reduzido o espaço público dos direitos, é ampliado o espaço privado.

O modelo político neoliberal privilegia o monetarismo, o capital financeiro e reforça a privatização dos serviços públicos, dentre eles, a educação. Nesse contexto, a educação superior se enraíza no campo dos serviços, deixando de ser considerada como direito dos indivíduos e passando a ser tratada como qualquer outro serviço público que possa ser terceirizado ou privatizado.

Para Sguissardi (2009), as universidades brasileiras e, sobretudo, as universidades federais enfrentam desafios que vão desde as políticas públicas estabelecidas sob a influência dos organismos internacionais até a discussão de sua privatização, a democratização do acesso, seu financiamento e sua autonomia. Desde 1944, o Banco Mundial<sup>12</sup> (BM) ao lado do Fundo Monetário Internacional (FMI)

exerce enorme influência sobre as políticas públicas dos países em desenvolvimento, entre os quais o Brasil. Sabe-se que esta influência em nível global deve-se muito menos ao volume de seus empréstimos, ínfimos percentuais do PIB dos países envolvidos, e muito mais à abrangência e ao caráter estratégico de sua atuação no processo de ajuste neoliberal dos países pobres... (SGUISSARDI, 2009, p.59).

Segundo Charlot e Silva (2010), a universidade contemporânea está enfrentando dois desafios. O primeiro relaciona-se com a massificação da universidade que gera várias contradições e problemas ainda não solucionados. O segundo, com outras formas de educação superior que não a universitária tradicional: educação a distância, que associa-se perfeitamente às diretrizes de mercado internacional de formação superior, nas quais atuam, além de universidades, redes de oferta de serviços. Segundo os autores, para o BM

nessa sociedade do saber [...] o ensino superior cumpre quatro funções essenciais: capacitar a “força de trabalho”, produzir novo conhecimento, possibilitar o acesso ao saber global armazenado e sua adaptação para um uso local, transmitir normas, valores, atitudes e princípios éticos. (CHARLOT E SILVA, 2010, p.51, grifo nosso).

Nesse contexto, o ensino superior sofre uma pressão econômica e cultural que conduz a três transformações essenciais: a internacionalização, a mercantilização e a diferenciação (CHARLOT E SILVA, 2010). Primeiramente, observamos uma internalização do ensino superior a partir da modalidade a distância e, às vezes, sob a forma presencial. Charlot e Silva (2010, p.51) criticam as universidades na modalidade a distância, apontando-as como “usina de diplomas”, pois funcionam na lógica do mercado, buscando o maior lucro, com pouco controle

---

<sup>12</sup> O BM e seu “irmão gêmeo” FMI nasceram na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e, como organismos especializados da Organização das Nações Unidas - ONU (Art. 63 da Carta da ONU), em 1947. Visavam à cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico. (SGUISSARDI, 2009, p.56). Segundo Croso e Masagão (2008) o Grupo do BM é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre eles o Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento (BIRD), que abrange outras cinco agências: Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Cooperação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). Cerca de 190 países são membros do Banco Mundial.

e baixa qualidade de ensino. A mercantilização integra a segunda transformação em curso. O ensino superior gradativamente é considerado um serviço lucrativo e cada vez menos um bem público. A terceira evolução é a crescente diferenciação das universidades. Para os autores, há uma fragmentação do sistema universitário devido às exigências expressas pela sociedade do conhecimento às quais nem todas as universidades podem atender. Assim, temos “[...] instituições sem o status de universidade; universidade a distância; universidades locais, públicas ou particulares, acolhendo muitos estudantes, mas desenvolvendo pouca pesquisa; universidades públicas tradicionais; universidades de excelência focalizando a pesquisa”. (Ibid, p.52)

Ora, o BM defende as políticas de EaD pela possibilidade de ampliar com baixo custo o acesso à educação superior nos países em desenvolvimento. Segundo Scaff (2006), a concepção de educação que norteia a proposta do BM constitui-se a partir da lógica do capital. Para a autora, a educação é encarada pelo Banco apenas como um mero serviço prestado à população ao invés de um direito conquistado ao longo da nossa história. As políticas preconizadas pelo Banco visam à inserção da lógica capitalista nas instituições educativas, em todos os níveis e modalidades, sob o argumento de formar para o mercado de trabalho, que é um dos elementos que fundamentam a lógica do capital.

Chauí (2001) diz que o movimento do capital:

tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado e por isso mesmo produz um sistema universal de equivalências, próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes ou na troca de mercadorias pela mediação de uma mercadoria, o dinheiro como equivalente universal. (CHAUÍ, 2001, 186).

Assim, na sociedade de mercado que produz e troca equivalente, as instituições educativas também são consideradas equivalentes. Chauí (2001) chama esse movimento de tecnocracia, ou seja, prática de conceber a universidade segundo as mesmas normas, critérios e diretrizes de uma montadora de automóveis ou de uma rede de supermercado.

Desta forma, a universidade como instituição social é reduzida a organização prestadora de serviços. Chauí (2001, p.188) explica que uma organização difere de uma instituição por gerir “seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social”, não tem como foco responder as contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais. Ao invés disso, a instituição está inserida na “divisão social e política e busca definir uma universalidade” que lhe permita dar respostas às contradições impostas pela divisão.

Segundo Chauí (2001, p.189), a passagem da universidade brasileira da condição de instituição à de organização é concomitante à mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital que ocorreu em três etapas: como universidade funcional, como universidade de resultados e como universidade operacional. A universidade funcional, nos anos 1970, foi o “prêmio de consolação da ditadura à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, a classe média despojada de poder”, voltada para formação rápida de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. A universidade funcional, nos anos 1980, nascida na etapa anterior, mas incluindo algumas novidades, promoveu uma expansão do ensino superior privado e a parceria entre universidade pública e empresas privadas encarregadas, mantendo o sonho social da classe média. Por último, a universidade operacional, dos anos 1990, que foi avaliada por índices de produtividade, definida e estruturada por estratégias e programas inserida em uma lógica organizacional.

A universidade clássica que estava voltada para o conhecimento, e a universidade como instituição, que discutia e questionava sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes deixou existir, reduzida à condição de coisa. A universidade, hoje, é vista como organização social e, assim, pode ser gerida de acordo com os mesmos princípios, normas e critérios empresariais. (COELHO, 2009).

Coelho (2006) afirma que, nos últimos 40 anos, a universidade tem se limitado ao papel de profissionalizar os alunos e prepará-los para o mercado de trabalho, o mundo da produção, dos serviços e do consumo. Ela tem se preocupado, principalmente em formar funcionários para o Estado. Dessa forma, abandona seu caráter de instituição acadêmica e se torna uma organização responsável apenas por transmitir saberes instituídos, tal como um supermercado que vende conhecimentos, oferecendo aos alunos saberes reduzidos a informações de forma repetitiva e estereotipada.

Na sociedade capitalista, o Estado está a serviço do interesse das classes dominantes. O governo do Estado Moderno não é senão um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX, 1983). Portanto, a principal função do Estado é a defesa dos interesses comuns da sociedade capitalista na qual todas as instituições do Estado, entre elas, as instituições de ensino superior, reproduzem a ideologia dominante e a formação atrelada aos interesses mercantis.

Nessa perspectiva, as universidades, nas diferentes modalidades (presencial e a distância), estão se tornando centros de treinamento que operam a partir do mundo dos negócios e do poder, limitando sua função à preparação da mão de obra para a economia em sintonia

com as imposições da sociedade globalizada<sup>13</sup>. Na realidade, o que está em jogo é a lógica do capital em que tudo se vende, tudo se compra, inclusive a educação. De acordo com Guimarães (2013, p.134): “Compra-se quase tudo, o lazer, a educação, a cultura, o esporte, pois para quase tudo há um preço, um valor que oscila segundo a oferta e a procura”. Nada disso, no entanto, é novo no mundo capitalista que considerou, desde sua gênese, a educação como essencial para a efetivação de seu projeto de sociedade. Nesta perspectiva, ocorre somente uma mercantilização desse processo.

Para Chauí (2003),

negar que a universidade adestre mão-de-obra é não perceber o significado preciso de adestramento: a difusão e expansão do ensino médio, encarregado inicialmente desta tarefa, por ter sido acompanhada da ampliação do ensino devido as razões políticas, muito mais que econômicas, levou a transferir para universidade uma parcela das atribuições do ensino médio profissionalizante, pois os empregados passam a fazer exigências maiores aos candidatos a empregos, não em decorrência de uma necessidade real de instrução avançada, mas simplesmente em virtude da disponibilidade de diplomados. Assim, por bem ou por mal, a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas. (CHAUÍ, 2003, p.55).

O que fomenta o mercado capitalista é a busca pela eficiência, pela produtividade, pelo lucro rápido e seguro, pela lógica da acumulação de capital. Nesse contexto, os cursos de formação de professores passam a ser pensados, organizados e formatados como habilitação rápida de diplomados para o mercado de trabalho. As ideias e as práticas genuínas da universidade são reduzidas, assim, ao adestramento de indivíduos, contrapondo-se à formação, o pensamento crítico, a autonomia.

Segundo Chauí (2001, p.37): “Agora, temos que ouvir [...] a classe dominante pontificar sobre como baixar custos e democratizar a universidade pública deformada e distorcida que nos impuseram goela abaixo”. A universidade brasileira tem formado trabalhadores, entre eles, os professores, para dar respostas às expectativas das agências internacionais por meio da diplomação de baixíssima qualidade. Nesse sentido, para Brzezinski (2008):

No campo da educação: o mundo vivido é aquele dos estudantes-sujeitos da “inclusão-excludente”, do professor “certificado” (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiadas com recursos públicos visando “engrossar” estatísticas educacionais. (BRZEZINSKI, 2008, p.174, grifo da autora).

---

<sup>13</sup> Segundo Charlot e Silva (2010, p.50) “A globalização é, antes de tudo, um fenômeno econômico, caracterizado pela circulação de bens e serviços além de fronteiras e, logo, pela crescente integração das economias”.

Sobre a formação de professores, Brzezinski (2008) coloca em questão a quantidade comprovada e a qualidade não anunciada. Para autora, o que satisfaz e encanta os financiadores estrangeiros é a quantidade de professores formados, em nível superior, para lecionar na educação básica. Em outras palavras, o papel da universidade se sustenta na quantidade visualizada por meio das estatísticas, não havendo preocupação com a formação do professor e, tampouco, com o trabalho docente. Assim, a educação superior se restringe a um dado, se converte em uma transmissão do saber pronto, acabado e produzido. Trata-se de uma transmissão empobrecida, rápida, aligeirada, técnica e prática do conhecimento.

Para Côelho (2006, p.45), ao aceitarmos a precarização dos processos de formação na educação superior de forma apática, estamos corroborando “os objetivos dos organismos internacionais na área de educação, estreitamente vinculados aos objetivos do mundo da produção e do mercado”.

O potencial inerente aos indivíduos é negligenciado em vários aspectos da educação, pois este é concebido como uma mercadoria. Tal capacidade “é considerada apenas em termos da utilidade para as necessidades sociais, e, em lugar de ser desenvolvido, é explorado”. (SARUP, 1980, p.124). Para o autor, a educação é um modo de produção que inclui professores e alunos, e o conhecimento é, ao mesmo tempo, capital<sup>14</sup> cultural e propriedade privada<sup>15</sup>. Nesse contexto, consideramos que os professores sejam, ao mesmo tempo, trabalhadores e mercadorias em produção.

Para Coêlho (2006, p.47), o privilégio conferido à formação profissional nos cursos de graduação nega o que é peculiar ao ser humano, sua capacidade de compreender a realidade, de pensá-la e transformá-la. A universidade, hoje, está voltada para processos como aprender a fazer, execução de tarefas, instrumentalização do aluno para operar a vida pessoal, a sociedade e o mundo do trabalho. O foco da formação profissional está mediado pelas exigências do mercado, em detrimento de uma formação e de uma cultura ampla, rigorosa e significativa. “Na formação de professores, entretanto, a situação é mais grave e perigosa, pois estreita e limita a formação dos que devem formar as crianças, os jovens e os adultos”. Para Coêlho (2006):

Em vez de centrar-se na formação de seres humanos, de matemáticos, de historiadores, de sociólogos, de filósofos, de artistas e de homens de letras que pensem a realidade e a recriem, em geral, ela não vai além da preparação de especialistas em, de técnicos em, de peritos capazes de operar o mundo e a sociedade, de fazê-los funcionar. (COÊLHO, 2006, p.46).

---

<sup>14</sup> De acordo com Sarup (1980, p.129), “No contexto educacional, “capital” pode ser considerado como capital cultural, e que a visão predominante do conhecimento em nossa sociedade é como se fosse propriedade privada”.

<sup>15</sup> Para Sarup (1980), a propriedade privada é a expressão material do trabalho alienado.

As universidades foram historicamente construídas de diversas formas conforme o lugar e a época. No entanto, identificamos reflexões similares em Coêlho (1996) e Charlot e Silva (2010), relacionadas com algumas características próprias da universidade nas quais são fundamentais em uma instituição educativa. Segundo Coêlho (1996, p. 83): “É o espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto de ideias, da interrogação do sentido da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para existência social e individual”. Charlot e Silva (2010, p.40) também afirma que a universidade é um lugar cuja liberdade de expressão e pensamento é essencial, um lugar de indivíduos livres. A universidade, por natureza, é “[...] lugar de dúvida, de contestação, de tensões, de contradições”.

Ao longo da história, a função primordial da universidade foi a transmissão de um patrimônio de conhecimentos de alto nível, por meio da linguagem oral e escrita. (CHARLOT E SILVA, 2010). Segundo os autores, os primeiros professores universitários aplicavam duas formas de ensino: a *lectio*, que consistia na leitura e comentários de um texto, e a *disputatio*, que era o estudo de um problema com a discussão com argumentos pró e contra, ou seja, debates fundamentados.

O que constitui o trabalho docente, segundo Coêlho (2006), é o ato de ensinar, pois a natureza da docência é a busca constante do saber, a qual envolve alunos no mundo do pensamento. É preciso, ainda, conceber situações que possibilitem ao aluno conhecer, pensar, confrontar, aprender e se encantar pelos grandes autores, por ótimos livros etc. Nessa perspectiva, mestre é:

quem interroga, pensa, questiona as concepções e as práticas, próprias e dos outros, vigilantes e crítico, trabalha para inserir os humanos no mundo da autonomia, da liberdade, da dúvida, da crítica e do rigor próprios do trabalho intelectual, da reflexão, do pensamento, da expressão, mundo esse inseparável da ação. (COÊLHO, 2006, p. 60).

No exercício de seu magistério, Tomás de Aquino iniciava suas aulas pelos questionamentos, pelas dúvidas. O pensamento desse mestre da Idade Média constitui-se a partir dos pensamentos divergentes e convergentes dele próprio, ou seja, *disputatio*, que significa discussão, controvérsia, debate. Essa forma de pensar é o método de Tomás de Aquino. Vejamos em Coêlho (2008), como se desenvolvia a *quaestio disputata* conduzida por Tomás de Aquino, tomando como exemplo a estrutura do primeiro artigo de seu *De Magistro*:

O texto inicia-se com o enunciado da tese sob a forma de controvérsia, “se o homem, ou somente Deus, pode ensinar e ser dito mestre”, seguido da *quaestio* “parece que só Deus ensina e pode ser dito mestre”, cujo sentido não coincide com o que será defendido por Tomás de Aquino. Seguem-se os argumentos

favoráveis à tese de que somente Deus ensina e pode ser chamado de mestre, posição essa contrária ao pensamento do autor. Precedidos de um Sed contra, “mas ao contrário”, vêm os argumentos contrários à tese enunciada e, portanto, no sentido do que Tomás defende. Ouvidos os argumentos favoráveis e os contrários à formulação da tese, em seu ofício de mestre, Tomás de Aquino apresenta sua determinação, determinatio, posição ou solução pessoal da questão, que se inicia com respondeo, respondo. Por último, responde a cada um dos argumentos ou autoridades favoráveis à forma como a questão foi enunciada e contrária à posição por ele defendida. Muitas vezes essas questões não trazem uma resposta acabada ao que está em discussão, deixando em aberto a possibilidade de se continuar pensando, investigando. (COELHO, 2008, p.20).

Para Tomás de Aquino, o saber tem uma estrutura suscetível de ser ensinada e o ser humano possui a capacidade de fazê-lo. Coelho (2008, p.20), comenta que o método didático de Tomás de Aquino aguça o espírito, ativa o domínio da dialética (lógica), das sutilezas da argumentação. Além disso, segundo o autor, trata-se de uma forma de docência que, nos tempos atuais, assustaria até mesmo professores e estudantes interessados e bem preparados.

Talvez não haja nada que seja mais divergente dos ideais de formação e do processo de se tornar professor em nosso tempo do que os conselhos de Tomás, pois, em relação à formação e ao trabalho do professor, as pesquisas de Coelho (2006) apontam para o desenvolvimento de conhecimentos por encomenda, saberes práticos, enfim, para atividades voltadas ao atendimento de objetivos imediatos do Estado, das empresas e de grupos. Em contrapartida, são deixadas de lado as atividades de ensino e pesquisa que, nas várias esferas do saber e da expressão humana, não visam ao prático, ao utilitário, à solução de problemas específicos, mas sim às humanidades, ou seja, filosofia, s letras, artes e tudo que se refira ao sentido da existência humana e de suas criações, no plano dos indivíduos e da humanidade.

Em relação a formação dos professores na sociedade contemporânea, tanto Charlot e Silva (2010) quanto Coelho (1996, 2013) fazem críticas à formação de diplomados que se limitam a ministrar aulas memorizados de conteúdos decorados. Os autores também põem em questão a necessidade de outra formação e atuação do professor. Segundo Charlot e Silva (2010), torna-se cada vez mais indispensável a formação do professor que seja capaz de ultrapassar a mera condição de transmissor de conteúdo por meio das TICs. É que fique claro a importância de formar indivíduos capazes de recriar o mundo, a vida, as relações humanas e pessoais. Para Coelho (2013), as salas de aula das universidades estão cheias de professores aposentados intelectualmente, formados pela aula data show que valoriza o saber sistematizado, pronto e acabado. A formação do professor precisa ser repensada e reformulada, pois, hoje, os diplomados são incapazes de ler a realidade de nossa história e apreender a própria prática

educativa como historicamente determinada. A formação não pode ser “entendida de forma abstrata, isolada da realidade histórica que a produz, na qual se insere, ganha sentido e força instituinte” (COÊLHO, 1996, p.58).

Afirma Coêlho (2013),

a aula não será repetição do que aconteceu no ano passado ou em outra turma, monótona execução do que foi preparado há algumas horas, voz e gestos de um professor-robô, exposição de data show, sem vida e em geral acompanhada de sono e bocejo. (COÊLHO, 2013, p. 75).

Assim, a aula deve provocar a inteligência dos estudantes, não à medida que traz respostas, mas à medida em que coloca questões. Não deve ser um show de slides dirigido aos estudantes com o objetivo de gerar um resultado, mas um debate, uma interrogação, um trabalho de pensamento que envolve o aluno e o torna participante. Para Coêlho (2009), o ensinar, o aprender e a aula são trabalhos intelectuais e, como tal, devem transcender a repetição, a exibição de textos e imagens, o exibicionismo, a monotonia.

Prada (2003) compreende a formação de professores como

uma permanente ampliação da visão: de mundo; da educação; do papel de si mesmo, em quanto profissional; dos outros, com quem se tem uma responsabilidade educativa; dos assuntos sócio-políticos inerentes a profissão docente; dos conhecimentos universalmente sistematizados. (PRADA, 2003, p.29, tradução nossa).

Ao analisarmos o PPC (2009, p.11) do curso de História da UnUEAD, não identificamos uma reflexão sobre o papel do professor, embora o documento proponha uma formação de professores “capazes de produzir e transmitir conhecimento básicos”. Nesse contexto, consideramos que, qualquer que seja o curso de licenciatura, a preocupação se volta basicamente para instrumentalização, ou seja, a formação limitada de um especialista, um técnico do saber que transmite aos alunos verdades acabadas e socializa conhecimentos sistematizados.

Posteriormente, o documento estabelece que a formação acontecerá em duas dimensões: a epistemológica, que refere-se aos conteúdos teórico-metodológicos-didáticos, ligados ao currículo da Licenciatura em História, e a profissionalizante, que se relaciona aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer histórico e a construção de competências para atuação em todas as suas relações sócio-políticas, culturais e nas perspectivas da docência e da pesquisa histórica. (PPC, 2009).

Entendemos que a proposta explicita algumas características relativas à formação de professores, entretanto não identificamos discussões que possibilitem a construção da

autonomia<sup>16</sup>. A discussão do PPC (2009) se caracteriza por uma concepção tecnicista e instrumentalista da educação bem como da atividade docente. Todavia a formação do professor precisa ultrapassar esse caráter limitado, pois o

professor [...] é alguém que pensa, compreende e trabalha para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, a universidade, a formação, o ensino e a aprendizagem; alguém que trabalha, não com saberes mortos, acabados e prontos, a serem aceitos e consumidos, mas com saberes vivos, instigantes da inteligência, da imaginação e da sensibilidade dos discentes. (COELHO, 2006, p.60).

Para Guimarães (2013), a existência da universidade se justifica pela formação do homem autônomo. Ao contrário, teremos uma universidade que instrui, qualifica e profissionaliza, formando indivíduos capazes de operar o mundo e a sociedade, tecnicamente capazes de aceitarem e manterem as ordens vigentes e carentes da compreensão em si mesmos e da sociedade. Segundo o autor, alienados, os homens

tendem a aceitar a realidade como se fosse imutável e produzem sua existência como mandam as circunstâncias. Não pensam o sentido do que fazem nem questionam as razões da obediência. Na falta do pensamento que interroga e faz pensar o sentido individual e social, prevalecem os discursos e as práticas de ajustes e adequações a ordem instituída, em conformidade com os valores numéricos aos quais são reduzidos. (GUIMARÃES, 2013, p.134 e 135).

A LDB (9394/96) considera, em seu Artigo 52, que a universidade é pluridisciplinar e se caracteriza pela produção intelectual, mediante estudo de temas e problemas mais relevantes.

Art.52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:  
I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. (BRASIL, 2013).

Mas Coêlho (2013) assegura que todo trabalho intelectual, o cultivo do pensamento, a leitura, a escrita, a produção de textos, o ensino, a aprendizagem, a formação supõem a autonomia e a liberdade como condição primeira e finalidade última. A formação deve ser compreendida como formação cultural para a vida em comum e a participação na vida pública, para a liberdade e autonomia, ou seja, realizada e vivida como *paidéia*.

Assim, tanto o papel da universidade como a formação de professores precisam ser repensados e reformulados, pois, as universidades, nesse contexto, transformam os professores em executores de um fazer pronto e acabado, em indivíduos alienados e obedientes ao que está

---

<sup>16</sup> Segundo Coêlho (2004, p.24), autonomia provém de autônomos que, “em grego, significa independente, aquele que age por si mesmo, que define o próprio nómos, a lei, a norma que rege a sua existência, conforme sua natureza.”.

determinado. Os diplomados tornam-se incapazes de compreender a realidade e tendem a aceitá-la como imutável.

Para Guimarães (2013, p. 135), os indivíduos sem autonomia sempre precisarão do outro para lhes apontar o caminho, a direção a ser trilhada. Estes não saberão criar conceitos, tampouco compreenderão porque estão certos ou errados. Segundo ele, o “homem autônomo, ao contrário, sabe, não porque alguém lhe falou, mas porque é capaz de pensar o real em movimento, entender o sentido e a gênese desse movimento”.

Falar da função da universidade e da formação em oposição às ideias do capitalismo é um desafio permanente. Todavia, o que é essencial e nos interessa a partir das fundamentações teóricas apresentadas, é refletir sobre a finalidade da universidade e a formação dos indivíduos, a fim de combater o processo de marginalização. É necessário questionar o próprio sentido da formação, a razão de ser da universidade.

Sem uma formação voltada para questionar e recriar as ideias, os conceitos, o real, a prática, a vida coletiva, a ação das pessoas, das instituições, do Estado, da mídia, do fanatismo, das desigualdades sociais, da marginalização, da distribuição desigual do saber, dos estudos, do trabalho, da vida, dificilmente teremos indivíduos autônomos, livres e libertos de ideias, princípios e interesses do capital.

Segundo Coêlho (2006), a universidade tem sua origem na sociedade e nela se enraíza de tal modo que só pode ser compreendida em sua relação de interioridade com a sociedade. Na sociedade capitalista, há uma visão imediatista, pragmática e utilitarista da educação e da formação. Assim, a universidade na contemporaneidade tornou-se local de profissionalização do indivíduo, negando sua verdadeira natureza e condicionando-se como agência preparadora de mão-de-obra submissa aos interesses do capital.

Assim, as diretrizes da universidade são determinadas pelo mercado, cuja síntese é a preparação prática, eficiente, técnica e rápida, submetendo-se ao papel de preparar indivíduos que atendam às suas necessidades. O trabalho docente tornou-se um ato mecânico, que tem como objetivo a memorização, a reprodução, o utilitarismo, o pragmatismo, a técnica, o imediatismo, a alienação.

Por isso, nas reflexões de Coêlho (2008), jamais poderemos abrir mão de uma discussão rigorosa e crítica das questões que envolvem a finalidade das instituições educativas. Estas são nossas armas contra o processo de banalização da formação de professores, e de negação da universidade como instituição social cujo sentido, desde sua origem, consiste no trabalho intelectual rigoroso, mas que vem se transformando em um comércio lucrativo.

## 2.2- Caminhos da Formação de Professores na Universidade Estadual de Goiás.

A história do ensino superior em Goiás está associada ao movimento lento e tardio de implementação desse nível de ensino no Brasil. Conforme documento do INEP/GOIÁS (2006, p.25): “Pode-se afirmar que são tardios os movimentos de implantação e expansão da educação superior em Goiás, embora estejam articulados ao movimento mais amplo e também moroso de implementação desse nível de ensino no Brasil”.

A primeira instituição superior em Goiás limitava-se à Faculdade de Direito de Goyaz, em 1903, de caráter profissionalizante e com as mesmas finalidades das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, que era atender à classe dominante. A mobilização de vários setores da sociedade para implantação de uma Instituições de Ensino Superior (IES) pública e gratuita, no Estado de Goiás, teve seus primeiros registros em 1950. No entanto, segundo a Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia - SECTEC (2006) essa década foi marcada, no Estado, por intensos debates entre defensores do ensino público e do ensino privado e, como resultado desse processo, em Goiânia, aconteceu a criação da Universidade Católica de Goiás (UCG)<sup>17</sup>, em 1959, instituição confessional, privada e, em 1960, a Universidade Federal de Goiás (UFG)<sup>18</sup>, instituição laica, pública e gratuita”. Ainda na década de 1960 foi criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão no município de Anápolis e duas faculdades públicas isoladas: a Faculdade de Ciências Econômicas (FACEA) também em Anápolis e a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO) em Goiânia.

A Lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior no Brasil, chamada de lei da Reforma Universitária, propiciou a disseminação do Ensino Superior em Goiás. O projeto que deu origem à referida Lei foi o resultado dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), criado para esse fim, por decreto do então presidente da República, marechal Arthur da Costa e Silva que também designou os membros do GTRU.

Germano (1994) afirma que, a partir de 1964, foram realizados acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) abrangendo todos os níveis de ensino. Segundo o autor, outros assessores norte-americanos, como Rudolph Acton, a serviço do MEC, também participaram da definição da reforma universitária no Brasil. No entanto, apesar da Reforma Universitária de 1968 ter sofrido influências e recomendações sugeridas por Acton e impostas pela Usaid, por meio dos seus grupos de

---

<sup>17</sup> Hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em [www.ucg.br](http://www.ucg.br). Acesso em novembro de 2014.

<sup>18</sup> Universidade Federal de Goiás. Disponível em [www.ufg.br](http://www.ufg.br). Acesso em novembro de 2014.

assessores, é preciso relativizarmos a influência de tais assessores ao considerarmos o movimento interno no Brasil em favor da modernização da universidade existente desde o final da década de 40.

A modernização do ensino superior foi posta em prática por ramificações do Estado – entre as quais- instituições militares – e reivindicada por setores da sociedade civil, como a UNE. É evidente que isto acabaria por influenciar a reforma de 1968. (GERMANO, 1994, p.118).

Ocorreram várias iniciativas para modernizar o ensino superior e todas apontavam, igualmente, na direção dos seguintes pontos: a necessidade da extinção do sistema de cátedras, a introdução da organização departamental, a divisão do currículo escolar em dois ciclos (um básico e outro profissionalizante), integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação. (GERMANO, 1994).

A Reforma Universitária de 1968 refletiu, em grande parte, a experiência acumulada na esfera de instituições do próprio Estado, mas representou também as demandas estudantis, posto que a União Nacional dos Estudantes (UNE), nesse período, organizou manifestações em favor da reforma universitária. Em Goiás, as mobilizações estudantis priorizaram as lutas pela estruturação de uma Universidade Multicampi, as quais foram desencadeadas pela União Estadual de Estudantes (UEE) na década de 1980.

A Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC) realizou seminários sobre a Expansão do Ensino Superior com ampla mobilização social em favor da interiorização deste nível de ensino, tendo seu ápice, na década de 1980, marcado por mobilizações da União Estadual de Estudantes (UEE) que reivindica a estruturação de uma Universidade Multicampi em Goiás. (BARRETO, 2010, pg.61)

Em 15 de janeiro de 1980, no governo de Ary Ribeiro Valadão, delegou-se ao poder executivo, por meio da Lei de nº 8772, autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob forma de Fundação, porém essa criação não foi concretizada. O Decreto somente foi assinado pelo governador Dr. Henrique Santillo, que instituiu a Fundação Estadual de Anápolis, mantenedora da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), sob nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990.

Segundo o INEP/GOIÁS (2006), na década de 1980, o Estado de Goiás, presenciou um período de expansão e interiorização do ensino superior com a criação de novas autarquias estaduais, fundações municipais e instituições isoladas de educação superior privada. Até o ano de 1986, o Ensino Superior no Estado de Goiás dispunha de 10 autarquias em funcionamento

nos seguintes municípios<sup>19</sup>: Anápolis, Araguaína, Cidade de Goiás, Goiânia, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Porangatu, Porto Nacional e Quirinópolis.

Diferentemente dos anos de 1980, quando a expansão e a interiorização do ensino superior em Goiás foram concebidas por meio da criação das fundações educacionais, a década de 1990 configurou-se por uma nova forma de expansão no Estado estruturado na constituição do ensino superior privado com fins lucrativos. A expansão do ensino superior em Goiás, na década de 1990, inseriu-se no processo de integração do país a nova lógica de acumulação do capital adequada à economia globalizada e às políticas neoliberais. O Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), implantou mudanças estruturais para se adequar à nova ordem mundial. Para tanto, realizou reformas orientadas para o mercado as quais incluíam a educação superior. Segundo Sguissardi:

Não se pode falar sobre a questão da educação superior nesse período sem situá-lo no contexto mais amplo da inserção subalterna do país à economia global e na permanência ou no agravamento dos inaceitáveis índices de desigualdade social na década de 1990 e nesse período de dois mandatos presidências. (SGUISSARDI, 2009, p.199).

Impulsionada pelas políticas neoliberais, pela privatização e pela reconfiguração das esferas pública e privada, ocorreu, no âmbito do Estado, na década de 1990, um significativo aumento de IES em todo o país e, sobretudo, de IES privadas. O maior impulso de expansão do sistema superior de ensino no Brasil aconteceu a partir de 1996, com a aprovação da LDB 9394/96 e com os decretos dela decorrentes. Evidenciamos, em Goiás, uma expansão do ensino superior articulada à LDB 9394/96 e interligada ao processo de Reforma do Estado brasileiro.

Na década de 1990, a educação superior em Goiás, vinculada as alterações decorrentes da aprovação da LDBEN e de uma sucessão de atos e políticas educacionais para o setor, consubstanciadas em decretos, portarias, resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda, por legislações específicas tais como a Lei n. 26/98 que regulamentou o Sistema Educativo de Goiás por ações do CEE, [caracteriza-se], portanto, por um processo de expansão e de interiorização da educação superior nos setores públicos e privados, em consonância ao movimento nacional para o setor. (INEP/GOIÁS, 2006. p.54).

Nesse contexto, a UEG foi inserida dentro da proposta de governo para o desenvolvimento do Estado de Goiás (PDI, 2010)<sup>20</sup> e se constituiu como resultado do processo de transformação da UNIANA e da incorporação das IES isoladas, mantidas pelo Poder Público Estadual. Desse modo, o Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, por força da Lei Estadual

---

<sup>19</sup> Organizamos os nomes dos municípios em ordem alfabética.

<sup>20</sup> Este documento retrata o contexto legal e político de criação da UEG.

nº 13.456, de 16 de abril de 1999, assinou o Decreto n. 5.158, de 29 de dezembro de 1999, tornando oficial a criação da Universidade Estadual vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás.

A UEG foi organizada como Universidade Multicampi, com sede em Anápolis, com o propósito de democratizar o Ensino Superior, auxiliando a mudar o quadro da falta de qualificação dos professores das redes estadual, municipal e particular do ensino. Segundo o PPC de História (2009) nessa época, 80% (oitenta por cento) dos professores goianos não possuíam curso superior. No entanto, consideramos que a expansão e a interiorização dos cursos de licenciatura em Goiás têm como precedente o previsto na LDB 9394/96, que estabelece pelo artigo 87, 3º parágrafo, inciso III, a obrigatoriedade de se cumprirem “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Apontamos também, no mesmo artigo, 4º parágrafo, a determinação que até o “fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Afirma Brzezinski (2008):

Ambas as ações políticas – implementação de lei e metas para a década [...], foram intencionalmente desenvolvidas pelo “pseudodemocrático” Estado Mínimo brasileiro, a fim de cumprir a letra da lei e, sobretudo, alcançar a qualidade necessária à educação básica e à educação superior no campo da formação de professores. (BRZEZINSKI, 2008, P.167).

Ocorreu, em todo país, uma reorganização do campo educacional, uma vez que os professores não diplomados que estavam em exercício passaram, obrigatoriamente, a buscar a formação superior. Em caráter emergencial, foi implantado pela UEG, em 1999, o Programa Universidade para Trabalhadores da Educação, conhecido como Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para atender à exigência legal e articulada pelo discurso voltado para uma educação e uma formação de profissionais de qualidade na região, instrumento basilar e alavancador na condução do Estado à modernidade (PPC, 2009). O LPP concretizou-se por meio de parcerias com a Secretaria de Estado de Educação, Associação Goiana de Municípios (AGM), além da adesão de prefeituras, sindicatos e associações de professores da rede particular de ensino.

Tais parcerias levaram a UEG a diplomar, em uma década, 28.027 professores na modalidade LPP. No entanto, esta formação foi realizada por meio de cursos pagos, pois, segundo Adorno (2008, p. 51), “o Governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, celebrou contrato de prestação de serviços com a UEG, autorizado pelo Tribunal de Contas de Goiás (TCE/GO), por intermédio da Resolução n. 3.506/99.” Nesse sentido, lembramos que, diferente dos cursos regulares oferecidos pelas universidades públicas no

Brasil, os cursos realizados de formação de professores promovidos pela UEG na modalidade LPP não eram gratuitos, mas pagos pelas Prefeituras ou pelos sindicatos, muitas vezes com a participação (pagamento) dos próprios alunos.

Atualmente, a UEG está presente em 52 municípios do Estado, com 41 unidades universitárias, 12 Polos e 03 extensões. São oferecidos 132 cursos entre licenciatura, bacharelado e tecnológico, sendo 78 de formação de professores. Até dezembro de 2008, de acordo com a Coordenação de Planejamento, estavam matriculados nos cursos de graduação 18.795 alunos, sendo que 11.284 na licenciatura (PPC, 2009). Consideramos que, nesses 15 anos de existência, a UEG passou por um rápido processo de expansão, o qual, segundo Barreto (2010, p.65), “[...] aconteceu de forma desordenada, sem um planejamento adequado, para atender interesses de grupos políticos”.

Pressionada pela necessidade de qualificar seus professores e mudar as estatísticas do Estado de Goiás, a UEG criou mecanismos de formação que garantiram a certificação desses profissionais. Ao analisarmos a criação e efetivação da LPP da UEG, constatamos que houve um crescimento de professores diplomados no Estado de Goiás, no entanto as propostas de formação estão articuladas às exigências do mercado e são sustentadas pelos números em detrimento da qualidade da educação.

Nesse contexto de aligeiramento da formação de professores e da ênfase na estatística por meio de cursos rápidos e de baixo custo, ganha expressão a modalidade a distância. A formação de professores pela EaD tem se transformado em uma política do Estado, principalmente com a implantação da UAB.

O MEC estabeleceu a EaD como modalidade de ensino para formação em nível superior, de mais de 600<sup>21</sup> mil professores em exercício na Educação Básica que não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Para superação desse quadro, instituiu-se pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, o Programa UAB após dez anos da legitimação dessa modalidade na LDB 9394/96. De acordo, com o Artigo 1º do Decreto 5.800, o objetivo oficial da UAB é a expansão e interiorização da educação superior pública brasileira pela modalidade de EaD, dentre outras. Suas finalidades são:

- 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;

---

<sup>21</sup> Educasenso/ Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;  
VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e  
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

A política de expansão para a formação de professores, embasada no sobre a democratização do acesso à educação superior por meio da modalidade a distância deve ser avaliada a partir de uma perspectiva crítica da educação, pois, segundo Barreto (2001), a EaD é considerada pela LDB 9394/96 como um instrumento relevante na formação e na capacitação de professores em serviço. Todavia a autora aponta que

O foco não poderia ser mais específico e a perspectiva mais instrumental: a EaD subsume a TIC e ela mesma é reduzida de modalidade a “instrumento” para uma “finalidade” (formar professores a distância, com “certificação ou diploma”). (BARRETO, 2001, p.25).

A UAB é baseada em parcerias e consórcios públicos nos três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal), com participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Atualmente, segundo dados da CAPES (2014), 96 IES públicas integram o Sistema UAB, sendo 68 nas IES federais e 28 nas IES estaduais. Existem 673 Polos de Apoio Presencial, municipais e estaduais, distribuídos nas cinco regiões do Brasil que oferecem um total de 1243 cursos, sendo 352 de formação de professores, ou seja, 28,31 % são cursos de licenciaturas.

O Estado de Goiás oferece os cursos de licenciaturas a distância por meio do Programa UAB em duas instituições de ensino superior públicas: UFG com os cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Biologia, Educação Física e Física; e a UEG para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em História e Licenciatura em Informática do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PA e Bacharelado em Administração Pública. Tais cursos de licenciaturas a distância podem ser feitos em polos localizados em 24<sup>22</sup> municípios do estado.

A UnUEAD, em 2008, tornou-se uma unidade autônoma, descentralizada, independente, para autogerir-se internamente, mas vinculada diretamente à Reitoria da UEG,

---

<sup>22</sup>Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Iporá, Itumbiara, Jussara, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Piranhas, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruaçu, Uruana.

como as demais unidades universitárias estabelecidas pela Reforma Administrativa do Estado, a Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006, que criou as Unidades Universitárias da UEG.

Em 2009, a UEG foi credenciada pelo MEC e pela SEED, em caráter experimental mediante Portaria n. 1.050 de 22 de agosto de 2008 e Portaria Ministerial n. 858, de 4 de setembro de 2009, exclusivamente para cursos superiores na modalidade a distância aprovados no âmbito do Sistema UAB. A partir daí, a UnUEAD, em parceria com a UAB, vem ofertando cursos de graduação e pós-graduação em 15 polos da UAB no Estado de Goiás. Em 2010, foram efetuadas as matrículas de 5.450 alunos, sendo 1.250 alunos matriculados nos cursos de graduação.

Lembramos que os discursos governamentais sobre a UAB, a partir de seu lançamento em 2006, ressaltaram seu caráter pioneiro e inovador no campo de formação de professores e a justificaram em função da necessidade de modernizar e qualificar a formação de professores da educação básica. Porém Preti (2005) contrapõe-se a tais argumentos ao afirmar que

a preocupação central está voltada muito mais para modificar as estatísticas educacionais no país do que para a definição e a implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional. (PRETI, 2005, p.32).

De acordo com Dourado e Santos (2011), a expansão da EAD no Brasil vem acontecendo de forma acelerada, especialmente no ensino superior, mas nem sempre com o acompanhamento e avaliação necessários para assegurar uma oferta com qualidade. Em nome da qualidade da educação superior, tais políticas se desenvolvem tendo por meta os números e percentuais de acesso e expansão desse nível de ensino. A melhoria da educação superior e, especialmente, os cursos de licenciaturas, ficam condicionados ao cumprimento das metas e da quantidade de diplomados, disseminando a ilusão de que os números possibilitam a qualidade da educação superior no Estado de Goiás e no Brasil.

### 2.3 – O curso de História da UnUEAD

O curso de Licenciatura em História, na modalidade a distância, ofertado desde 2009 pela UEG em parceria com a UAB e coordenado pela SEED e pela CAPES, nasceu, segundo o discurso oficial, visando sistematizar ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para combater práticas discriminatórias que impedem a democratização do acesso à educação superior.

O público-alvo do curso é constituído por professores em exercício na Educação Básica Pública os quais sendo egressos em geral do Ensino Médio e já licenciados em outra área diferente de História, atuam em área ou disciplina de História. A duração do curso é, no mínimo, de oito semestres (quatro anos) e máximo de doze semestres (seis anos) com uma carga-horária de 3.260 (Três mil, duzentas e sessenta) horas, e o ingresso acontece por processo seletivo realizado nas cidades polos (Alexânia, Itumbiara, Rio Verde, São Miguel do Araguaia), mediante aplicação de provas. O estudante apoia-se em um sistema de tutoria estruturado em polos para atendimento durante os momentos presenciais e a distância.

Analisando as informações apresentadas na Introdução do PPC (2009), o curso de História da UnUEAD se efetiva em perfeita sintonia com as diretrizes do BM para formação de professores, as quais foram tratadas anteriormente neste capítulo. O documento afirma textualmente que

O curso de Licenciatura em História nasce em face da dinâmica da cultura e das mudanças econômicas que acarretam profundas transformações no modo de produção capitalista, na educação, na organização do trabalho e nos padrões da sociabilidade, reacendendo, assim no Brasil, nos setores diretamente envolvidos com a qualificação de recursos humanos [...]. (PPC, 2009, p.11).

Observamos uma valorização da formação de professores articulada com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e com a melhoria da educação condicionada ao uso delas. De acordo com o PPC (2009, p.11), “há uma exigência para se ter formação de professores capacitados a interagir com as modernas tecnologias na área de ensino, constituindo um imperativo para impulsionar melhorias na Educação Básica”.

Segundo o PPC (2009, p.12), o curso de História na modalidade de EaD, busca “[...] atender a esta nova área de conhecimento, tendo como princípio de formação profissional docente a compreensão da História em sua bases epistemológicas e de aplicação humana”. Assim, propõe articular a presença do aparato tecnológico com a aplicação de uma metodologia de abordagem integradora e transformadora, disseminando a ideia que esta articulação pode assegurar mudanças substanciais na prática docente.

O PPC foi elaborado levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História. A Resolução do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 13, de 13 de março de 2002, que instaura as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, no seu artigo primeiro estabelece que “[...] as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e Resolução 13, de 13 de março de 2001 da UEG deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido

curso”. O primeiro dos Pareceres trata da estruturação dos cursos e afirma que neles deve ser “assegurada a plena formação do historiador” e que “o curso de Licenciatura deverá ser também orientado pelas Diretrizes para a formação inicial dos professores de Educação Básica em cursos de nível superior”, definidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP1), de 18 de fevereiro de 2002.

Assim, o PPC (2009) diz que o projeto tem como objetivo

contribuir para a formação de professores no campo da História em seu aspecto científico de investigação do passado humano, cientes de sua condição de cidadãos comprometidos com princípios éticos, inserção histórico-social (dignidade humana, respeito mútuo, responsabilidade, solidariedade), envolvimento com as questões ambientais e compromissos com a sociedade. (PPC, 2009, p.22).

No entanto, ao invés disso, o próprio projeto deixa claro propostas voltadas para a valorização das competências vinculadas ao mercado:

a importância da apropriação do conhecimento tem-se evidenciado no momento contemporâneo, tornando ainda mais urgente a exigência da formação em nível superior, ampliando o maior número de pessoas ao acesso à informação e à comunicação. Tal quadro aprofunda-se, também, para a História, na atualidade face às implicações que o desenvolvimento científico-tecnológico traz. [...] a nova dinâmica impressa na educação à distância, está relacionada aos avanços científicos e tecnológicos, e que não deixam dúvidas quanto a sua utilização cada vez mais freqüente e necessária no processo de democratização do ensino, constituindo-se um importante instrumento de inclusão no universo digital, ampliando a capacidade do país de compartilhar conhecimento e informações, inserindo-se como interlocutor no cenário internacional, em vez de mero usuário de tecnologias. (PPC, 2009, p.22).

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História, o PPC do curso de História da UnUEAD (2009) trata da formação do historiador, porém acrescenta que este professor deve saber fazer uso das TICs no exercício de sua profissão. Tal proposta avalia que a “inclusão” do professor de História no universo digital constitui-se como alternativa para suprir suas necessidades de formação inicial, qualificação e atualização profissional.

Desse modo, o PPC do curso de História da UnUEAD organiza-se em núcleos, distribuídos por disciplinas em módulos organizados, considerando a História uma forma de conhecimento articulada com as diversas ciências do âmbito humano e a filosofia. De acordo com o documento: “[...] pretende instituir uma organização de conteúdos de aprendizagem que transcenda a visão compartimentada, fragmentada, na forma como, historicamente constituíram-se os currículos acadêmicos” (PPC, 2009, p.23).

Nessa perspectiva, a configuração das ações pretendidas no PPC do curso de História da UnUEAD contempla conteúdos considerados básicos e conteúdos profissionais. A proposta metodológica do PPC do curso de História da UnUEAD considera as seguintes diretrizes que norteiam a concepção, a criação e a produção de conhecimentos a serem trabalhados no curso, de forma que contemplem e integrem os tipos de saberes:

- Os fundamentos teóricos e os princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, as práticas e os fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável;
- Promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e da criatividade;
- Selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos estudantes, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional;
- Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários.(PPC, 2009, p.25).

O objetivo geral do Curso tem a seguinte redação:

O curso tem como objetivo formar e aprimorar professores para atuar nas escolas de ensino fundamental, médio e profissional e também nos setores culturais das organizações públicas e privadas, tais como museus, memoriais, arquivos e na gestão pedagógica de processos educacionais para atender às demandas das diversas instituições de ensino, contribuindo para a geração de inovações nos processos de ensino e aprendizagem de maneira a atender às demandas de formação.

Destina-se à formação de professores capazes de reunir não só conhecimentos específicos da área de História, mas também do magistério em geral, oferecendo uma sólida formação básica, sempre articulada à prática pedagógica, no sentido de assegurar ao futuro professor uma visão de globalidade do processo educativo. (PPC, 2009, p.27).

Em atendimento aos objetivos propostos, o PPC de História da UnUEAD (2009) considera pertinente a adoção das seguintes competências e habilidades, na pretensão de habilitar os licenciados em História:

- Realizar atividades educacionais em diferentes níveis;
- Desenvolver metodologias específicas para o ensino de História no meio escolar;
- Elaborar e executar projetos, tendo a compreensão desse processo, a fim de utilizá-lo, de forma crítica e com critérios de relevância social, contribuindo para a construção de conhecimentos, saberes e modos de ação capazes de favorecer a inserção dos sujeitos em um mundo de constantes transformações, tanto na área: tecnológica, científica, cultural e epistemológica;
- Acompanhar a evolução das novas tecnologias na área da História e da Educação;
- Organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais de forma colaborativa;

- Gerenciar e executar tarefas técnicas no âmbito de sua formação;
- Utilizar novas metodologias e tecnologias que favoreçam a mediação no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o uso educacional efetivo das ferramentas computacionais.(PPC, 2009, P.30).

Nesse contexto, o currículo do curso de História da UnUEAD foi organizado de forma nuclear, dividido em módulos, com carga horária distinta, sendo que cada núcleo contempla um aspecto da formação do profissional habilitado para o ensino de história. Os Conteúdos Curriculares do Curso de Graduação em História se organizam em 05 núcleos: Núcleo do Conteúdo Específico – organizado em torno das disciplinas de conteúdo teórico, historiográfico, histórico e especializado; Núcleo dos Conteúdos Pedagógicos – cujas disciplinas destinam-se exclusivamente à formação de professores e cumprem os dispositivos legais do MEC e da UEG; Núcleo da Prática Profissional- constitui-se de espaços curriculares de prática como componente curricular; Núcleo do Conteúdo Complementar- objetiva facultar ao formando a possibilidade de vivenciar experiências em outras áreas do conhecimento e garantir a interdisciplinaridade; Núcleo das Atividades Acadêmicas Complementares – tem a finalidade de colaborar no processo formativo-profissional e de garantir o seu enriquecimento acadêmico-científico-cultural.

De acordo com o PPC (2009, p.26), o curso de História da UnUEAD visa oferecer a capacitação de profissionais com habilidades “[...] técnico-científicas, ético-humanística e político-social”. No entanto, ao analisarmos as competências e habilidades do licenciado do curso de História da UnUEAD tratado no documento reconhecemos como prioridade a formação das habilidades técnico-científicas e habilitação do professor ao atendimento, compreensão e aplicação de ferramentas tecnológicas. A formação humana, política e social não se constitui como preocupação central no currículo do professor de História.

Para Alves e Nova (2012), grande parte dos cursos EaD são estruturados a partir de uma abordagem pedagógica tradicional de educação cujo objetivo final é apenas a reprodução de um conhecimento já estabelecido. Os modelos pedagógicos desses cursos são herdeiros do modelo educacional presente em nossa sociedade (do educação infantil à universidade) que privilegia o paradigma mecanicista, cartesiano, tradicionalista, a formação fragmentada do conhecimento e do aluno, visando apenas à formação técnica ou especialista do mesmo. Além disso, os autores afirmam que o ensino redutor e fragmentado limita a formação de profissionais tecnicistas e extingue a formação para autonomia.

A formação de professores, pautada na ótica tecnicista, propicia a manutenção de propostas de ensino de massa sustentadas pelas mais variadas instituições e em diferentes

modalidades sem qualquer compromisso com a formação crítica, transformadora e cidadã. O foco, aí, é quantidade e não a formação para a autonomia.

#### 2.4- O Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.

O Estágio Supervisionado corresponde a uma exigência legal dos cursos de licenciaturas e é regulamentado pela Lei n.11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio dos estudantes e pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE 2/2002. A resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena. E a CNE nº 2/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior.

A resolução, que trata das diretrizes, em seu artigo 1º, apresenta princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular para toda e qualquer instituição de ensino superior que forma professores da educação básica. Independente da modalidade de ensino presencial ou a distância, o artigo 2º, destaca como fundamentos inerentes à formação para atividade docente:

- I- o ensino visando a aprendizagem do aluno;
  - II- o acolhimento e o trato da diversidade;
  - III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
  - IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
  - V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação de tecnologias e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe.
- (BRASIL, 2002a).

Em relação aos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, o artigo 3º considera a concepção de competência como nuclear na orientação da composição curricular e de todos os conhecimentos a ser trabalhados nas licenciaturas.

- I- a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a- a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b- a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores como interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
  - c- os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d- a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III- a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002a).

No entanto, para Pimenta e Lima (2011, p.85) a atividade docente é reduzida a desempenho técnico ao colocar as competências como núcleo da formação. Para as autoras, o discurso das competências trata o professor como reproduzidor de conhecimentos, ficando reduzido à formação e ao “[...] domínio de conhecimentos de áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado por uma dialética instrumental”.

Pimenta e Lima (2011) definem o termo competência como

polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado [...] para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências [...] desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável a avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.85).

Ainda de acordo com as autoras, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói o conhecimento. Elas colocam em questão os princípios norteadores do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas, pois, nessa lógica, os professores estariam sendo preparados para execução de tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas e estas, por sua vez, ao modelo único e preestabelecido.

A Lei n.11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata o estágio dos estudantes, também articula-se à perspectiva da formação baseada na racionalidade técnica e produtiva. Dispõe o Artigo 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à “preparação para o trabalho produtivo” de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

A lei acrescenta em seus incisos que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, além de objetivar o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o

trabalho (BRASIL, 2008). Essa perspectiva reconhece o professor limitado à execução currículos e à formação adestrada ao mercado de trabalho.

O estágio é considerado como a parte prática dos cursos de formação profissional. Em relação à carga horária exigida, a Resolução 2/2002 estabelece a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em horas de prática, de estágio e de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural, além de horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. O documento especifica:

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

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

(Brasil, 2002b).

Pimenta e Lima (2011, p. 87) afirmam, porém, que essa distribuição “[...] revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e pensar [...] Em consequência, a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação”. As autoras enfatizam que o estágio, segundo está escrito nas resoluções, encontra-se separado das atividades práticas, bem como das denominadas científico- culturais. Assim, nem prática nem teoria, apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares.

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denomina-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.33).

Sobre as práticas modelares, essa perspectiva reduz a atividade docente apenas a um fazer pronto e acabado, a partir de modelos observados, e quanto mais o professor se aproxima desses modelos, mais estabelecidos le será bem-sucedido. Isso gera o conformismo, conserva

hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA E LIMA, 2011). Nesse sentido, o estágio

reduz-se a observar professores em aula e imitar modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.36).

Para Pimenta e Lima (2011), o reducionismo dos estágios às perspectivas da formação instrumental e fragmentada expõe os problemas na formação do professor. A separação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas escolares, evidenciando a necessidade de esclarecer por que o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática. As autoras dizem que a profissão do professor é uma prática social, é uma forma de intervir na realidade social, pois a atividade docente é, ao mesmo tempo, prática e ação. (PIMENTA E LIMA, 2011).

O Manual do Estagiário (2012) do cursos de Licenciatura da UnUEAD estabelece que o estágio supervisionado é um momento primordial para o licenciado, sendo o contato mais próximo com a profissão escolhida. Tem o intuito de inserir o estudante em situações prática de ordem técnica, científico e sócio cultural, além de fazer integração da aprendizagem teórica com o contexto profissional.

Posteriormente, o documento afirma que é fundamental que o estudante encare o estágio como uma atividade importante na formação da prática docente e como um aprendizado de competências próprias da atividade profissional, já que esta etapa objetiva o desenvolvimento do futuro profissional para a vida cidadã e para o trabalho. (MANUAL DO ESTAGIÁRIO, 2012).

Desta forma, este Manual, considera o estágio na formação de professores como o momento da formação para o mercado de trabalho, da profissionalização, da prática, compreendido como aplicação do que se aprendeu na teoria. Em oposição a isso, o estágio

não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida está como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (Pimenta e Lima, 2011, p.45).

A prática não se reduz a algo pronto e acabado, a um exemplo ou uma forma a ser seguida, tampouco ao um conjunto de ideias, ações e comportamentos organizados e sistematizados, nem a um método de manipulação da realidade. Pelo contrário, segundo Coêlho

(1996, p. 119) “[...] a prática é a negação do dado, um momento do trabalho de produção social [...] ela é a práxis social, isto é atividade socialmente produzida e produtora da existência social”.

Para Coêlho (1996, p.119), teoria e prática não são causa ou efeito uma da outra, tampouco estão ligados entre si por uma relação direta, instantânea, clara e mecânica, mas são “[...] criações temporais, históricas, momentos do trabalho de real e, como tais, a mesmo tempo o produzem e são por eles produzidas”.

Assim, devemos pensar a prática buscando as determinações que constituem o real como história, compreendendo tanto os limites e as possibilidades da prática quanto o fazer socialmente produzido que é, ao mesmo tempo, produtor da existência social. Pois, aqueles que confundem a práxis como técnica, acabam por reduzir o real à própria teoria e à realidade acabadas. (COÊLHO, 1996).

As concepções dicotômicas entre teoria e prática geram equívocos no processo de formação do professor. “A prática pela prática e o emprego das técnicas sem a devida reflexão reforçam a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA E LIMA, 2011, p.37). A prática como instrumentalização técnica reduz o professor a um profissional prático, que se atém ao como fazer, preso as técnicas, ao desenvolvimento de habilidades específicas e ao preenchimento de fichas.

Afirma Coêlho (1983):

Se quisermos escapar a essa visão conservador da teoria e da prática, embora encoberta sob o manto do progresso e do saber teórico, é preciso perguntar, a cada momento, como a teoria e a prática foram e são produzidas, qual sua gênese e sentido historicamente necessários, numa palavra, interrogar seu caráter e enigmático e opaco. Trata-se, pois de não assumir a prática educativa em nossas escolas como algo a ser executado, [...] Contra toda repetição monótona do já-feito e contra toda aplicação automática do já pensado à prática educativa é preciso, repensando-a criticamente, recriá-la a cada instante. (COÊLHO, 1983, p.2-3).

O estágio nas licenciaturas deve contribuir para formar professores baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio do pensamento e da problematização dessa prática.

Afinal, o professor é um analista crítico da sociedade, nela intervindo com sua atividade profissional de forma a produzir conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. Nesse sentido, o licenciado deve ser formado nas universidades, que é o *locus* da produção social do

conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. (PIMENTA e LIMA, 2011).

#### 2.4.1 – O Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciaturas da UnUEAD.

A Lei n.11.788, de 25 de setembro de 2008, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE 2/2002 que regulamentam, de uma forma geral, o estágio, constituem-se também como base para pensá-lo na modalidade a distância. Como discutimos anteriormente, o estágio é um momento de formação profissional do estudante e não uma atividade facultativa, sendo condição obrigatória para obtenção do diploma, devendo ocorrer pelo exercício *in loco* ou pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional. Nesse contexto, o estágio supervisionado, uma atividade presencial nos cursos de formação de professores na modalidade a distância, é objeto de nossos questionamentos.

Na legislação de EaD, o estágio é obrigatório e faz parte da carga horária presencial. O Decreto que regulamenta o Art. 80 da LDB 9394/96, em seu Art. 1º; parágrafo 1º, diz que

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:  
I - avaliações de estudantes;  
II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente. (BRASIL, 2005).

A UnUEAD, em conjunto com a da UEG, estabeleceu um Regulamento Interno (2013) do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação na modalidade a distância. Este documento regulamenta, acompanha e controla as atividades do estágio supervisionado para os cursos de graduação em licenciatura, bacharelado e superior de tecnologia da UnUEAD.

De acordo com o artigo 2º do Regulamento Interno (2013, p.03), o estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas da UnUEAD refere-se às “[...] atividades práticas pré-profissionais, exercidas em situações reais de trabalho, em processo interdisciplinar avaliativo e criativo destinado a articular teoria e prática”. Posteriormente, o documento estabelece em seu artigo 17º que o estágio curricular supervisionado

constitui-se em componente curricular do Currículo Pleno dos Cursos de Licenciatura oferecidos pela UnUEAD nas suas respectivas áreas de conhecimento, totalizando 400 horas, subdivididos em 200 horas para o cumprimento no Ensino Fundamental e 200 horas para o Ensino Médio regular e na modalidade EJA, devendo ser desenvolvido em instituições de ensino de educação básica e instituições não formais de ensino [...] Para os alunos estagiários que já atuam na sala de aula como

professores leigos – profissionais, que exerçam atividade docente regular na educação básica, a carga horária do estágio poderá ser reduzida em 50% do total estabelecido no PPC, por período de estágio. (Regulamento Interno, 2013, p.06)

Assim, pelo Regulamento Interno (2013), o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura da UnUEAD não é considerado como uma disciplina, e sim como um componente curricular e se caracteriza no PPC de História (2009) como integrante do núcleo da prática profissional. Mas encontra-se na Matriz Curricular do curso de História como disciplina isolada. O ementário das disciplinas dispõe o Estágio Supervisionado I no 5º período, o Estágio Supervisionado II no 6º período, o Estágio Supervisionado III no 7º período e o Estágio Supervisionado IV no 8º período, sendo cada período 100 horas no total de 400 horas de prática supervisionada. Vejamos:

**DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I, II, III, IV**

I – EMENTA: Proporcionar subsídios teórico-práticos para a interação entre o licenciando e a realidade escolar, contemplando diferentes aspectos desta realidade. Consiste também no desenvolvimento de atividades complementares de semi-regência e regência em sala de. E também poderá ser desenvolvido em Espaços Não Formais de ensino desde que o projeto aplicado a comunidade vislumbre os ideais educativos proposto pelo curso.

II – BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001. ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. (Org.) Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

III – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. (Org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GOMEZ, A I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. SANTOS, L. H. S. (Org.). Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: Mediação, 2000. (PPC, 2009, p.94-101-107-119).

Observamos que o ementário do estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD tem a mesma ementa, bibliografia básica e complementar para as quatro etapas do estágio, incluindo a etapa do estágio não-formal. Em relação a bibliografia básica e complementar não identificamos nenhuma referência cujo foco seja o estágio supervisionado. Não há uma reflexão do estágio como componente curricular a partir de suas finalidades nos cursos de formação de professores, desse modo, também não fica claro sua relevância na atividade docente.

O Regulamento Interno (2013, p.12) estabelece que o aluno estagiário deve “conhecer e cumprir a Norma e a Lei do Estágio – 11.788/2008”. Porém esta Lei não consta nas referências básica e/ou complementar do ementário das quatro etapas do Estágio Supervisionado.

A resolução do CNE 2/2002 (BRASIL, 2002) afirma que o estágio supervisionado nas licenciaturas possibilita ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho diretamente nas unidades escolares dos sistemas de ensino. O Regulamento Interno (2003) da UnUEAD (2013, p.08), em seu artigo 25º, diz que, para os cursos de licenciatura, o estágio supervisionado pode ser realizado em um local de educação não formal, intercalado com o estágio em local formal, como: “[...] zoológico, parques, áreas verdes livres, museus, bibliotecas e arquivos, centros históricos, empresas públicas e privadas com cursos educacionais e organizações de terceiro setor”. Dessa forma, o Estágio dos cursos de licenciaturas da UnUEAD pode ser praticado em ambientes não formais do ensino, porém não encontramos no Regulamento Interno (2013) nem no PPC de História (2009), tampouco no Manual do Estagiário (2012) dos cursos de Licenciatura da UnUEAD uma discussão sobre a abrangência do estágio para além do espaço da sala de aula formal bem como suas relações com o atividade docente. Segundo Pimenta e Lima (2011, p.165), “[...] o estágio em atividade não docente deverá acontecer em estreita relação com as atividades de compreensão da sala de aula”.

Em relação ao Manual do Estagiário (2012), este foi elaborado com o objetivo de apoiar o aluno na realização do estágio. Ele contém a sistemática de procedimentos que envolvem as atividades como um todo, as etapas dos projetos de intervenção, os relatórios, as fichas e todos os documentos do estágio supervisionado que devem ser entregues pelo aluno para obter aprovação no Estágio Supervisionado. Além disso, o Manual enfatiza os elementos burocráticos da prática supervisionada e não aprofunda os conceitos e as atividades que nele se realizam. Enfim, não há um esclarecimento sobre o estágio cuja finalidade

é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir de nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento [...]. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.24).

Como componente curricular nos cursos de formação de professores, independente da modalidade, o estágio tem o papel de promover a práxis docente como defendem Pimenta e Lima (2011).

Os futuros professores irão exercer seu ofício para uma turma de alunos, fisicamente presentes, reunidos em uma escola e, nesse ambiente, serão exigidos elementos do ser professor que vão muito além da formação instrumental, pois, segundo Giolo (2008, p.1228), “o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais [...]”. O autor afirma que os defensores da EaD se

esquecem de que os indivíduos não se satisfazem nem se realizam e, principalmente, não se formam apenas com base em relações instrumentalistas e burocratizadas.

A visão instrumentalista prioriza a formação de mão-de-obra, reduzindo o professor a uma máquina de ensinar, um transmissor robotizado de conteúdos não pensados e elaborados criticamente. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado não se constitui como um momento essencial na formação do professor, limitando-se, ao invés disso, a um momento em que o aluno estagiário coloca em prática as teorias estudadas em sala de aula. Defendemos, todavia, que educar para a autonomia deve ser o objetivo principal da formação do professor, decorrendo daí nossa preocupação em compreender como o estágio supervisionado na modalidade EaD pode possibilitar a formação do professor autônomo.

## CAPÍTULO III – A UnUEAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa realizada nos polos de Alexânia e Itumbiara do curso de História da UnUEAD. A partir do Estágio Supervisionado - nosso objeto de estudo – nos propomos a analisar a capacidade dos cursos de EaD de desenvolver práticas adequadas à construção da autonomia no processo de formação do professor. No contexto da pesquisa, apresentamos a caracterização e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, descrevemos os dados de modo concomitante com nossas análises e reflexões referentes ao Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores na modalidade a distância. Como instrumentos da pesquisa, foram utilizados a etnografia virtual do AVA, aplicação de questionários *on-line* com os alunos, tutoras a distância e presenciais, coordenadora de estágio e o coordenador do curso. Os documentos oficiais do curso e do Estágio Supervisionado constituíram-se também como objeto de análise.

### 3.1 - Contexto da Pesquisa

Neste estudo, utilizamos os fundamentos metodológicos da pesquisa qualitativa numa perspectiva de análise crítico-reflexiva e investigativa na medida em que será priorizada a análise de conteúdo sobre educação a distância, formação para autonomia e o estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas. Para Chizzotti (2011), quando a pesquisa tem a intenção de fazer uma crítica social e cultural, identifica-se a mesma como uma pesquisa crítica. Nesse sentido, “a dialética materialista pode contribuir para que possamos reconhecer as contradições como motores do desenvolvimento do fenômeno pesquisado e como guias do olhar que se debruça sobre a realidade social” (GUTIERREZ, 2011, p.04).

Nesse processo de desvendar a realidade, desenvolvemos a pesquisa em três momentos interdependente ao longo dos anos de 2013 e 2014. No primeiro ano, buscamos o embasamento teórico-conceitual da investigação. Em seguida, realizamos a pesquisa de campo no ambiente virtual do Estágio Supervisionado do curso de História da UnUEAD dos polos de Alexânia e Itumbiara entre os meses de março, abril, maio e junho de 2014. Um dos critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa era que fossem alunos matriculados na terceira etapa do Estágio Supervisionado dos polos de Alexânia e Itumbiara do curso de História da UnUEAD. O Estágio

Supervisionado III é o único estágio do curso de História com alunos matriculados no primeiro semestre de 2014, por isso optamos por ele.

O terceiro momento consistiu no tratamento dos dados – seleção, descrição, análise e interpretação, tendo como fundamento o percurso teórico delineado pela pesquisa. Os dados foram construídos por meio do diálogo entre os diversos autores que se debruçaram no esforço de compreender a complexidade do estágio supervisionando na educação a distância. Tal modalidade de ensino é considerada como política de formação de professores no bojo das contradições desta sociedade.

A escolha da IES a ser pesquisada levou em conta três fatores: oferecer curso de licenciatura na modalidade a distância; ser (o curso em questão) da área de humanas, preferencialmente, de História; haver (no referido curso) uma turma em estágio supervisionado. Esses requisitos são primordiais, uma vez que exercemos atividade de docente em uma IES pública no curso de licenciatura em História na modalidade presencial, o que nos permite estabelecer relações do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores para educação básica entre as duas modalidades: presencial e a distância.

Primeiramente, realizamos uma pesquisa nos sites das IES públicas do Estado de Goiás que oferecem os cursos de licenciaturas a distância via o Programa UAB: UEG pelo site da UnUEAD e a UFG no site do CIAR. Identificamos a oferta do curso de História no site da UnUEAD e, em seguida, entramos em contato com a coordenação do curso via e-mail. Em encontro presencial, na cidade de Anápolis - sede da UnUEAD- e mediante apresentação do nosso Projeto de Pesquisa, o coordenador do curso de História autorizou a realização da nossa investigação. Ao optar pela UnUEAD, garantimos os requisitos supracitados.

O curso de Licenciatura em História na modalidade a distância tem como proponente a UNuUEAD da UEG e é constituído principalmente por professores em exercício na Educação Básica Pública, os quais, embora já licenciados em outra área diferente de História, atuam em área ou disciplina de História, sendo também egressos, em geral, do Ensino Médio. A duração do curso é de, no mínimo, de oito semestres (quatro anos) e, no máximo, de doze semestres (seis anos) com uma carga-horária de 3.260 (Três mil, duzentas e sessenta) horas. A forma de ingresso no curso se dá por processo seletivo realizado nas cidades polos (Alexânia, Itumbiara, Rio Verde, São Miguel do Araguaia) mediante aplicação de provas.

O Estágio Curricular Supervisionando é obrigatório e se divide em quatro etapas, com início no quinto período e término no oitavo período do curso, perfazendo um total de 400 horas. Essa carga horária se subdivide em 200 horas para o cumprimento do Ensino

Fundamental e 200 horas para o Ensino Médio Regular e na modalidade EJA, as quais devem ser aplicadas em instituições de ensino da educação básica e instituições não formais de ensino. A escolha dos polos foi definida juntamente com a coordenação do curso que indicou os polos em função da maior quantidade de alunos inscritos no Estágio Supervisionado. Optamos, portanto, pelas turmas dos polos de Alexânia (Estágio Supervisionado III\_ALX<sup>23</sup>), com 14 alunos matriculados, e Itumbiara (Estágio Supervisionado III\_IUB\_LH<sup>24</sup>), com 16 alunos matriculados. Os dois polos têm a mesma tutora a distância na sala virtual e cada turma é acompanhada em seu respectivo polo por uma tutora presencial. Não há um professor de Estágio orientando os estudantes no AVA e tampouco nos polos.

Utilizamos a estratégia da etnografia virtual no processo de construção dos dados a partir da observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Estágio Supervisionado III dos polos de Alexânia e Itumbiara, entre os meses de março, abril, maio e junho de 2014. O estágio supervisionado III está relacionado com a regência nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio. A coordenação do curso autorizou nosso acesso ao ambiente *on-line* após visita presencial à unidade da UNEAD na cidade de Anápolis - Goiás, no início do mês de março. Esse instrumento nos possibilitou conhecer como se organiza o espaço em que o grupo pesquisado se movimenta e vivencia sua experiência acadêmica. Pudemos também perceber como os participantes atuam e interagem, identificando os e-mails dos alunos e tutoras e conhecendo todos os materiais didáticos e documentos que estão disponibilizados no ambiente. Possibilitou-nos, ainda, observar o trabalho desenvolvido pela tutora a distância, verificando os trabalhos entregues pelos alunos e identificando como ocorre o estágio supervisionado de um curso de licenciatura a distância.

Hine (2000) define a etnografia virtual como uma metodologia para estudos na Internet. A autora afirma que a etnografia como tipo de pesquisa de abordagem qualitativa tem sido utilizada pelos pesquisadores para investigar redes sociais on-line que interagem em vários suportes, sob a forma de etnografia virtual.

Gutierrez (2011) considera que as abordagens etnográficas não são novidade em termos de pesquisa na internet ao considerarmos o ciberespaço como um espaço sociocultural, ou melhor, como

espaço criado pela rede comunicacional formada por meios eletrônico-computacionais da qual a internet é parte, tensiona as noções de espaço, tempo e lugar. Sua geografia não coincide com a das redes comunicacionais que se desenham no território físico, mas nem por isso constitui uma dimensão

---

<sup>23</sup> ALX – Polo de Alexânia

<sup>24</sup> IUB-LH – Polo de Itumbiara

estanque da realidade. Ao contrário, as redes interpenetram e dialeticamente se constroem e reconstroem. (GUTIERREZ, 2011, p.01).

A autora acrescenta que as redes formadas são altamente ágeis e complexas, abrangendo, além das ligações entre documentos, postagens, mensagens e toda uma totalidade de relações sociais. Dentre essas redes sociais, destacamos os cursos de graduação à distância, realizados predominantemente com o uso da rede mundial de computadores.

A pesquisa do tipo etnográfica propõe a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, Gutierrez (2011) diz que a etnografia virtual possibilita conhecer um pouco mais sobre as relações sociais mediadas nos ambientes virtuais, bem como os detalhes da mediação *on-line*.

A etnografia é uma técnica de pesquisa que observa e interage ao mesmo tempo, já a etnografia virtual altera a relação do espaço temporal e expõe um contexto mediado pelas ferramentas, pelos ambientes, pelas práticas construídas no ambiente *on-line*. Segundo Gutierrez (2011), a etnografia virtual

não exige a presença física do pesquisador. Assim, a abordagem inicial, a chegada do campo de pesquisa, assume formato diferente. Se não houver interação, o pesquisador poderá passar despercebido, por exemplo. Além disso, nos espaços *on-line*, a mediação da tecnologia interpõe na interação entre pesquisador e pesquisados filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia. (GUTIERREZ, 2011, p.11).

E, neste processo, é importante pensar técnicas, métodos e teorias de aproximação e apropriação do objeto de estudo que possibilitem compreender e interpretar o problema estudado e investigado. Assim, para registrar as observações feitas, realizamos *download* de todos os documentos disponibilizados na sala virtual: Manual do Estagiário, Carta de encaminhamento de estagiário, Termo de Compromisso, Ficha de identificação do aluno(a) estagiário (a), Ficha diagnose da escola, Ficha de Comparecimento ao Estágio, Modelo de Declaração de Cumprimento de Estágio emitido pela escola, Ficha de Cumprimento das Atividades Não-Presenciais, Declaração de Continuidade do Estágio Curricular Supervisionado. Modelo de Plano de Aula, Modelo de capa e folha de rosto. Não encontramos o Plano de Ensino do Estágio Supervisionado e o Projeto Pedagógico do Curso de História no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, solicitamos a coordenação o encaminhamento via e-mail do PPC e do Regulamento Interno de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da UnUEAD. Algumas análises do referido plano foram realizadas criticamente a partir das discussões teóricas apresentadas no item 2.4.1.

Posteriormente, fizemos *Prnt Scrn* das telas e, concomitante, enumeramos cada uma delas com as devidas observações. As telas foram identificadas e salvas em diferentes arquivos em formato *doc*. Também utilizamos um caderno de anotações com as datas das observações realizadas no ambiente virtual e registramos as considerações e reflexões que surgiram para posterior análise, estabelecendo os pontos de aproximação e discordância em relação às respostas das questões estabelecidas nos questionários, bem como aos documentos oficiais do curso do Estágio Supervisionado que também são objeto de análise. Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico do Curso de História (2009), o Regulamento Interno de Estágio Supervisionado dos cursos de graduação da UnUEAD (2013) e o Manual do Estagiário dos Cursos de Licenciatura da UnUEAD (2012).

Para Ludke e André (1986), o registro escrito, geralmente, é a forma mais utilizada nos estudos de observação e não há regras para fazer as anotações. Existem diversas formas de registrar as observações de modo que, em nossa pesquisa, optamos por articular as anotações escritas com as telas copiadas e salvas em documento.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de questionário por meio de *e-mails* enviados aos alunos dos polos de Alexânia e Itumbiara (Apêndice 01). Dentre os 30 alunos estagiários dos dois polos, 12 responderam ao questionário. Posteriormente, foram encaminhados os questionários para as duas tutoras presenciais: uma do polo Alexânia e outra do polo de Itumbiara (Apêndice 02). Foram encaminhados também para a tutora a distância dos dois polos (Apêndice 02), para a coordenadora de estágio supervisionado (Apêndice 03) e para o coordenador do curso (Apêndice 04). As duas tutoras presenciais, a tutora a distância, a coordenadora do estágio e o coordenador do curso participaram da pesquisa.

Por meio do questionário, buscamos caracterizar os estudantes em seus aspectos pessoais como nome, idade, sexo, raça, bem como a formação do investigado, seus motivos para a escolha da EaD e do curso de Licenciatura em História, além, é claro, de questões referentes ao Estágio Supervisionado e à formação para autonomia. De acordo com Ludke e André (1986), o questionário promove o levantamento de informações importantes acerca do público alvo e seu perfil, permitindo uma visão bem ampla dos sujeitos, seus contextos e as principais questões do estudo.

3.2- A Formação para Autonomia no Estágio Supervisionado do curso de História/UnUEAD: o ambiente virtual.

O Estágio Supervisionado III nos polos de Alexânia e Itumbiara, conforme podemos observar na figura 01, na página inicial da sala virtual, tem a mesma formação e padronização do layout do AVA nos dois polos. O que os diferencia são os alunos matriculados em cada polo. Até mesmo os documentos são os mesmos, por isso consideramos as análises do AVA para as duas turmas investigadas.

## PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III DOS POLOS DE ALEXÂNIA E ITUMBIARA

**Programação** Seu progresso ?

**Apresentação** Manual do Estagiário Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio

Termo de Compromisso Ficha de Identificação Ficha de Comparecimento Análise do PPP e do PDE

Material Didático Projeto de Intervenção Declaração de Finalização do Estágio Atividades não Presenciais

Plano de Aula

Fórum de notícias

Fórum de notícias

---

**Importante!**

Pessoal,

Só comece o Estágio com a documentação devidamente assinada pelo (a) responsável da Escola Campo!

Fórum de Orientação do Estágio Supervisionado II

---

o **Prezados (as) Discentes:**

Estamos dando início ao terceiro semestre de Estágio Supervisionado Curricular, que deverá ser realizado no **Ensino Médio**, sob a orientação do professor Rodrigo Fernandes e dos colaboradores do curso envolvidos no processo.

No primeiro e no segundo semestres de estágio todos tiveram a oportunidade de presenciar a vivenciar a prática do Estágio Supervisionado. Alguns alunos optaram para o ensino não formal e a grande maioria continuou com o formal.

Como todos já sabem, é fundamental que o Estágio Supervisionado seja encarado como uma atividade importante na formação da prática docente, pois é nesse momento que o (a) acadêmico(a) vivência as competências próprias de sua futura atividade profissional e atua no desenvolvimento das habilidades e reflexões das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 01- Página principal do AVA do Estágio Supervisionado III dos polos de Alexânia e Itumbiara. Anápolis, 01/04/2014.

O primeiro elemento identificado na página principal da sala virtual é a programação. Nesse item, encontramos toda a documentação referente ao estágio supervisionado da UnUEAD da qual o estudante deve ter conhecimento para realização do estágio<sup>25</sup>.

O Regulamento Interno (2013, p.12) estabelece que o Aluno estagiário deve “entregar os documentos referentes ao estágio supervisionado curricular devidamente assinados e com firma reconhecida das respectivas assinaturas”. Ao entrarmos nos links de cada um dos documentos obrigatórios, observamos que não há uma explicação para o aluno estagiário referente ao que é e para que serve cada um desses documentos. As páginas servem apenas para depositar os anexos dos documentos para que o estudante faça o *download* dos mesmos, preenchendo, escaneando, salvando e depositando no AVA em formato pdf. Dessa forma, recorreremos ao ME (2012) com o objetivo de identificar a que se refere cada um desses documentos.

Todavia a própria página do link Manual do Estagiário no AVA do Estágio Supervisionado III (figura 02) não esclarece aos alunos a finalidade do mesmo, tampouco a importância de se fazer a leitura deste documento para compreensão de todos os procedimentos, documentos e etapas exigidas para realização da prática supervisionada. Não há sequer um texto explicativo, apenas o anexo do Manual. Ressaltamos que algumas análises referentes ao ME (2012) foram tratadas no item 2.4.1 desse estudo.

### **PÁGINA DO LINK MANUAL DO ESTAGIÁRIO (ME) NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

---

<sup>25</sup> Os documentos são: Manual do Estagiário; Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio; Ficha de identificação; Ficha de comparecimento; Análise do PPP e do PDE; Material didático; Projeto de Intervenção; Declaração de finalização do Estágio; Atividades não Presenciais; Plano de Aula.

The screenshot displays a web browser window with the URL [www.pacc.unuead.ueg.br/graduacao-old/course/view.php?id=1303&topic=1](http://www.pacc.unuead.ueg.br/graduacao-old/course/view.php?id=1303&topic=1). The page header identifies the institution as 'UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA' and the course as 'CURSOS DE GRADUAÇÃO'. The breadcrumb trail indicates the user is on the 'Manual do Estagiário' page for 'Estágio Supervisionado III\_ALX'. The user is logged in as 'Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares' from Anápolis, Brazil. The main content area, titled 'Programação', features a grid of document icons including 'Manual do Estagiário', 'Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio', 'Termo de Compromisso', 'Ficha de Identificação', 'Ficha de Comparecimento', 'Análise do PPP e do PDE', 'Material Didático', 'Projeto de Intervenção', 'Declaração de Finalização do Estágio', 'Atividades não Presenciais', and 'Plano de Aula'. The 'Manual do Estagiário' document is highlighted. Below the document list, there is a 'Seguir para...' dropdown menu set to 'Escolher...'. The right sidebar contains several widgets: 'Pesquisar nos Fóruns', 'Últimas notícias' (no news published), 'Próximos eventos' (no upcoming events), 'Atividade recente' (last activity on Jan 8, 2015), 'Participantes' (list empty), and 'Usuários Online'.

Figura 02- Página do link do Manual do Estagiário dos cursos de Licenciatura da UnUEAD no AVA do Estágio Supervisionado III. Anápolis, 01/04/2014.

Observando a figura 03, notamos que também não há um texto explicativo referente à Carta de Encaminhamento ou de Declaração de Continuidade, mas somente o anexo para *download*.

## PÁGINA DO LINK CARTA DE ENCAMINHAMENTO OU DE DECLARAÇÃO DE CONTINUIDADE NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

The screenshot displays the user interface of the UnUEAD system. At the top, it identifies the user as 'Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares' from Anápolis, Brazil. The main navigation menu includes 'Programação' and 'Seu progresso'. The 'Programação' section is active, showing a grid of document links: Apresentação, Manual do Estagiário, Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio, Termo de Compromisso, Ficha de Identificação, Ficha de Comparecimento, Análise do PPP e do PDE, Material Didático, Projeto de Intervenção, Declaração de Finalização do Estágio, Atividades não Presenciais, and Plano de Aula. Below this, a search bar contains the text 'Termo de Continuidade' and 'Repositório para Postagem da Carta de Encaminhamento ou Termo de Continuidade'. A dropdown menu at the bottom of the search bar is set to 'Seguir para... Escolher...'.

Figura 03- Página do link Carta de Encaminhamento ou de Declaração de Continuidade do Estágio Supervisionado da UnUEAD. Anápolis, 01/04/2014.

Assim, ao fazer a leitura do ME (2012), identificamos que a Carta de Encaminhamento ou de Declaração de Continuidade são etapas e documentos distintos e que devem ser esclarecidos. Essa informação não está posta no AVA para compreensão do aluno. Porém, no ME (2012), consta que, se o aluno iniciar o Estágio III em uma nova escola, diferente do local em que realizou o Estágio Supervisionado I e II, deve apresentar ao estabelecimento de ensino a Carta de Encaminhamento com o intuito certificar que a escola o receberá durante todo o estágio. Esta ficha contém as informações de apresentação do acadêmico estagiário e o polo em que está matriculado na UnUEAD. Caso o aluno continue o Estágio III na mesma escola do Estágio I e II, deverá apresentar o Termo de Continuidade, pois não se trata de uma continuação do Estágio, mas de uma nova etapa da prática supervisionada. Após a assinatura da Carta de Encaminhamento ou Termo de Continuidade do Estagiário pela direção da escola, o acadêmico encontra-se pronto para começar o Estágio Supervisionado III.

São vários os documentos exigidos para formalizar o Estágio Supervisionado na escola campo. Além da Carta de Encaminhamento ou Termo de Continuidade do Estagiário, o aluno deve entregar o Termo de Compromisso conforme figura 04 e a Ficha de Identificação do Estagiário apresentado figura 05.

Quanto à página do Termo de Compromisso, há um texto informativo sobre a obrigatoriedade da entrega desse documento juntamente com os outros, porém não há uma explicação do que se trata esse termo.

## PÁGINA DO LINK DO TERMO DE COMPROMISSO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

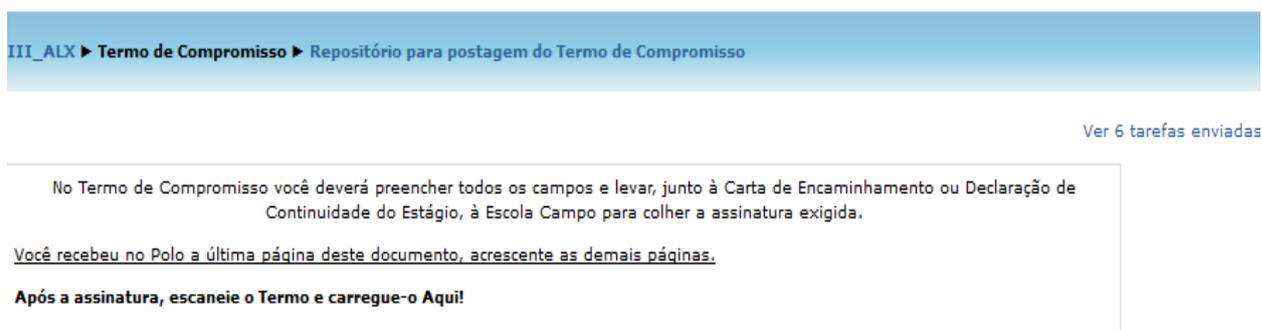


Figura 04- Página do link do Termo de Compromisso para realização do Estágio Supervisionado da UnUEAD. Anápolis, 01/04/2014.

Segundo o ME (2012, p.05), o Termo de Compromisso refere-se “[...] ao contrato em que descreve os direitos e deveres dos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, do(a) aluno (a) estagiário(a), do professor responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado da UnUEAD”. Ao analisarmos o Termo (Anexo 01), percebemos que as cláusulas estabelecidas tratam prioritariamente os deveres dos alunos e não consta do documento nenhuma cláusula direcionada ao professor responsável. Este documento também tem a intenção de formalizar o estágio na escola definida pelo acadêmico e não assegura os direitos dos alunos.

Em relação ao professor responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado da UnUEAD, também não identificamos nenhuma orientação de suas atribuições no ME (2012), ficando estabelecido apenas que o Estágio Supervisionado III será realizado em

série do Ensino Médio (1ª a 3ª série) obrigatoriamente em espaço formal de ensino, onde ministrará aulas em sua respectiva área de formação acadêmica, sob supervisão direta do(a) professor(a) regente da unidade escolar e “supervisão geral do(a) professor(a) responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado da UnUEAD”. (ME, 2012, p.03, grifo nosso)

Em relação ao professor regente, o Regulamento Interno (2013) diz que este deve

- acompanhar o aluno estagiário nas salas de aula durante as etapas do estágio curricular supervisionado;
- verificar e sugerir atividades que fazem parte da proposta de estágio supervisionado;
- permitir que os alunos desenvolvam as etapas do estágio, dando subsídios para o bom desempenho do aluno-estagiário;

- contribuir na formação do aluno estagiário por meio de seu conhecimento e trocas de experiências. (REGULAMENTO INTERNO, 2013, p.12).

Relacionamos essas atribuições com o AVA bem como com os documentos exigidos e entregues pelos alunos e não identificamos elementos e espaços que mostram essa relação entre professor responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado da UnUEAD e os alunos. Nos quatro meses de observação do AVA, não registramos nenhuma participação, interação e comunicação entre o professor responsável e os estudantes. Quanto aos documentos obrigatórios, também não há nenhuma ficha que estabeleça essa relação entre professor e aluno. O PPC (2009, p.130) apenas estabelece que o professor regente deve preencher uma ficha de avaliação do estagiário (Anexo 02). Assim, a tarefa principal do professor regente é avaliar o aluno em critérios específicos estabelecidos pela UnUEAD como ruim, regular, bom, ótimo e excelente professor.

Ainda analisando os documentos obrigatórios, a figura 05 refere-se à ficha de Identificação do estudante e a figura 06, à ficha de comparecimento. Nas duas páginas, não há esclarecimento conceitual desses documentos no AVA, somente os anexos para *download*.

### PÁGINA DO LINK DA FICHA DE IDENTIFICAÇÃO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

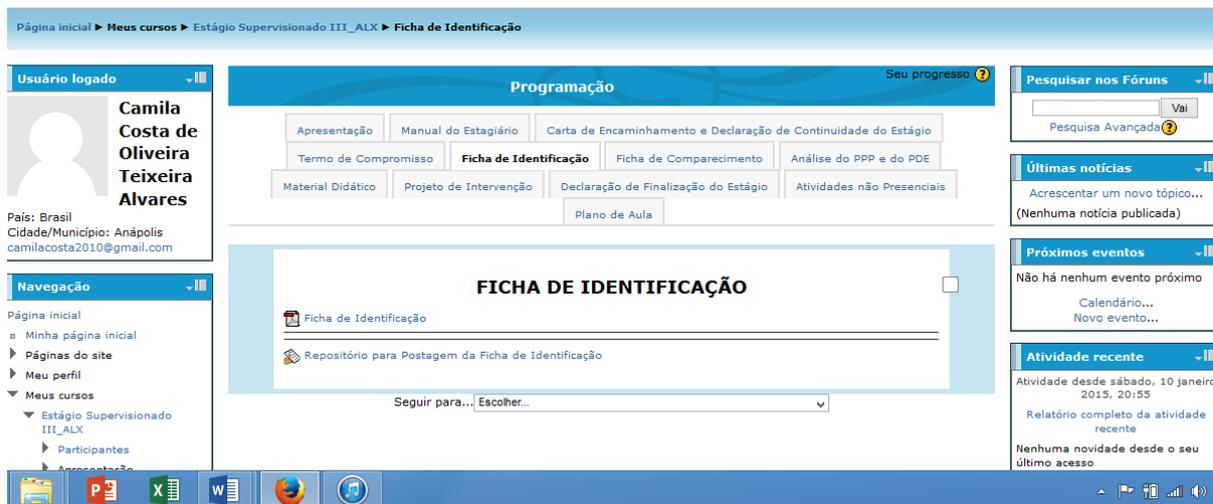


Figura 05- Página do link da Ficha de Identificação do Aluno Estagiário. Anápolis, 01/04/2014.

## PÁGINA DO LINK DA FICHA DE COMPARECIMENTO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

The screenshot displays the AVA interface for the 'Ficha de Comparecimento' page. At the top, a breadcrumb trail reads: 'Página inicial ► Meus cursos ► Estágio Supervisionado III\_ALX ► Ficha de Comparecimento'. On the left, a user profile for 'Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares' is shown, with details: 'País: Brasil', 'Cidade/Município: Anápolis', and 'camilacosta2010@gmail.com'. Below the profile is a 'Navegação' menu with options like 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', and 'Meus cursos'. The main content area is titled 'Programação' and features a grid of document links: 'Apresentação', 'Manual do Estagiário', 'Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio', 'Termo de Compromisso', 'Ficha de Identificação', 'Ficha de Comparecimento' (highlighted), 'Análise do PPP e do PDE', 'Material Didático', 'Projeto de Intervenção', 'Declaração de Finalização do Estágio', 'Atividades não Presenciais', and 'Plano de Aula'. A 'Seu progresso' indicator is in the top right. The central content area shows two instances of the 'FICHA DE COMPARECIMENTO' document, each with a 'Repositório para postagem da Ficha de Comparecimento' link. At the bottom, there is a 'Seguir para...' dropdown menu with 'Escolher...' selected.

Figura 05- Página do link da Ficha de Comparecimento do Aluno Estagiário. Anápolis, 01/04/2014.

A ficha de Identificação contém as informações pessoais e o polo em que o aluno está matriculado na UnUEAD, além das informações da escola campo, do professor regente e da coordenação. Tem a finalidade de registrar os dias e os horários que o aluno estará na escola campo. Já a ficha de Comparecimento apresenta também as informações pessoais e o polo em que o acadêmico está matriculado, além das atividades realizadas diariamente durante o estágio, pois são vários os documentos de controle do Aluno Estagiário.

A figura 06 refere-se a uma das atividades obrigatórias do Estágio Supervisionado. A finalidade dessa atividade é que os alunos analisem o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola campo. No entanto, ao analisarmos a página no AVA referente a essa proposta avaliativa, observamos que não há nenhuma reflexão e discussão relacionadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Também não identificamos nenhuma indicação de referencial teórico no AVA, tampouco no Plano de Ensino para que o aluno possa conhecer, compreender e estabelecer associação do PPP e do PDE com o trabalho docente. O que está posto nessa página é o anexo de uma Ficha Diagnose (Anexo 03) com os requisitos já estabelecidos pela UnUEAD para serem observados pelos alunos. A ficha caracteriza um “[...] diagnóstico que dará ao acadêmico estagiário uma real

noção das condições socioeconômico cultural dos alunos, além do espaço físico e o funcionograma da Unidade Escolar” (ME, 2012, p.05).

Essa proposta de “Ficha Diagnose” direciona o estudante e aponta para a formação de um professor que se limita a transmitir conteúdos. Ao se estabelecerem critérios prontos e acabados para observação do PPP e do PDE, deixa-se de valorizar a capacidade de reflexão do aluno, pois alguém o fez por ele, como afirmou Freire (1996)

Castrar a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino de conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p.85).

## PÁGINA DO LINK ANÁLISE DO PPP E DO PDE NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

The screenshot displays the AVA interface for the 'Análise do PPP e do PDE' page. At the top, a breadcrumb trail reads: 'Página inicial ► Meus cursos ► Estágio Supervisionado III\_ALX ► Análise do PPP e do PDE'. On the left, a sidebar shows the user profile for 'Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares' with contact information: 'País: Brasil', 'Cidade/Município: Anápolis', and 'camilacosta2010@gmail.com'. Below the profile is a 'Navegação' menu with options: 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', and 'Meus cursos'. The main content area is titled 'Programação' and features a grid of document links: 'Apresentação', 'Manual do Estagiário', 'Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio', 'Termo de Compromisso', 'Ficha de Identificação', 'Ficha de Comparecimento', 'Análise do PPP e do PDE', 'Material Didático', 'Projeto de Intervenção', 'Declaração de Finalização do Estágio', 'Atividades não Presenciais', and 'Plano de Aula'. The 'Análise do PPP e do PDE' link is highlighted. Below this grid, a section titled 'ANÁLISE DO PPP E DO PDE' contains two links: 'Ficha Diagnose da Escola Campo' and 'Repositório para a postagem da Análise do PPP e PDE'. At the bottom of the main content area, there is a 'Seguir para... Escolher...' dropdown menu.

Figura 06- Página do link da Análise do PPP e do PDE do Estágio Supervisionado da UnUEAD. Anápolis, 01/04/2014.

Os documentos analisados sobre o estágio supervisionado no AVA nos mostram a importância dos controles burocráticos para a equipe responsável pela formulação e implantação do projeto de formação de professores na UnUEAD. Ao invés disso, acreditamos que os cursos de formação de professores deveriam assumir um caráter formativo de senso crítico e não de mera submissão aos mecanismos de controle burocrático. Para isso, o processo de formação precisa ser ativo, investigador e crítico, possibilitando a autonomia do professor em formação.

Ainda com relação às exigências burocráticas, após o preenchimento da Ficha Diagnose da Escola Campo, o aluno deve apresentar um Projeto de Intervenção, do qual deverá constar um material didático para ser aplicado na escola campo conforme observamos na figura 07. Já a figura 08 se destaca pela inexistência de textos conceituais e também pelo não esclarecimento sobre a finalidade do Projeto de Intervenção e sua articulação com a a atividade docente.

Por meio da figura 07, notamos que, durante os quatro meses de observação dos 14 alunos matriculados nessa sala virtual, apenas 06 enviaram essa atividade. Duas tarefas postadas chamaram a nossa atenção (Anexos 04 e 05), pois revelam que as atividades propostas articulam-se com a afirmação de Alves e Nova (2012) de que grande parte dos cursos *on-line* são estruturados a partir de uma abordagem pedagógica tradicional de educação cujo objetivo final é a apenas a reprodução de um conhecimento já estabelecido. O ensino redutor e fragmentado limita à formação dos sujeitos e impossibilita sua formação para a autonomia.

Sobre a produção de material didático, o ME (2012, p.13) propõe que deve ser realizado em “[...] 20 horas – os alunos deverão elaborar (produzir) um material didático que será utilizado durante suas aulas no estágio (apostila, jogos, palestras, oficinas, cartilhas, CD-rom, etc)”.

Ao analisarmos os materiais didáticos selecionados como amostra, o Anexo 04 (Sem título) e o Anexo 05 (Aula sobre o Iluminismo), identificamos uma contradição entre o que propõe o ME (2012) e a prática docente. Os alunos estagiários não refletiram, não problematizaram, tampouco produziram um material didático, apenas copiaram textos e links de sites da internet e, posteriormente, colaram em um arquivo word e salvaram em pdf. Pudemos inferir que, para realização dessa atividade, foram utilizados apenas poucos minutos do total de 20 horas exigido pelo ME. Todavia tais fatos não interferiram na avaliação, pois os acadêmicos foram aprovados sem que nenhuma restrição ou processo de reflexão sobre as práticas relacionadas ao plágio. Tudo isso evidencia a ausência de rigor da avaliação e, conseqüentemente, de todo o processo formativo.

### **PÁGINA DO LINK DO MATERIAL DIDÁTICO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

Para a execução do Projeto de Intervenção será necessário a produção de um material didático e, posteriormente, sua aplicação. Faça um pequeno relato sobre o material produzido por você, acrescentando o registro fotográfico de sua aplicação.

Carregue o material didático Aqui.

Figura 07- Página do link do Material Didático elaborado e aplicado pelo Aluno Estagiário – polo de Alêxânia. Anápolis, 05/04/2014.

## PÁGINA DO LINK DO PROJETO DE INTERVENÇÃO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Página inicial ► Meus cursos ► Estágio Supervisionado III\_ALX ► Projeto de Intervenção

Usuário logado  
Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares  
País: Brasil  
Cidade/Município: Anápolis  
camilacosta2010@gmail.com

Navegação  
Página inicial  
Minha página inicial  
Páginas do site

Programação  
Seu progresso ?

Apresentação Manual do Estagiário Carta de Encaminhamento e Declaração de Continuidade do Estágio  
Termo de Compromisso Ficha de Identificação Ficha de Comparecimento Análise do PPP e do PDE  
Material Didático Projeto de Intervenção Declaração de Finalização do Estágio Atividades não Presenciais  
Plano de Aula  
Plano de Aula

**PROJETO DE INTERVENÇÃO**  
Repositório para postagem do Relatório Avaliativo da aplicação do Projeto de Intervenção

Seguir para... Escolher...

Figura 08- Página do link do Projeto de Intervenção pelo Aluno Estagiário. Anápolis, 05/04/2014.

O último documento que analisamos no AVA refere-se ao Plano de Aula exposto abaixo na figura 09. Nesta página, também não há uma orientação aos alunos sobre o conceito e a finalidade de um plano de aula, tampouco existem indicações de leitura que o auxiliem a compreender a relação do plano de aula com a regência em sala de aula. Poucas orientações sobre o plano de aula são encontradas no ME (2012), o qual estabelece que

O plano de aula é a previsão dos conteúdos e atividades de uma aula. Um bom plano de aula abrange além da descrição das atividades e a relação dos materiais necessários para a sua realização, objetivos claros (o que se pretende com as atividades), orientações didáticas e as possíveis intervenções durante o decorrer da aula. Esse processo possibilita ao professor o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem do aluno.

O aluno estagiário deverá elaborar no mínimo 20 (vinte) planos de aula referente à regência em sala de aula [...]. (ME 2012, p.09).

Não é, todavia, o aluno estagiário que elabora o plano de aula, pois, assim como a Ficha Diagnose, o modelo do Plano de Aula já é estabelecido pela UnUEAD. O aluno se limita a copiar os conteúdos que já vêm prontos, presos a uma espécie de formalismo burocrático.

O modelo de plano de aula anexado no AVA refere-se ao curso de Biologia (Anexo 06) e não há relação com disciplinas, conteúdos e atividades do curso de História. Torna-se, portanto, evidente a não participação do professor responsável no AVA que, segundo o ME (2012, p.11) deve “[...] propor o conteúdo ministrado a ser trabalhado [...] preparar o plano de atividades [...], indicar filmes, sites e outros recursos para fazer parte das atividades [...]”.

### PÁGINA DO LINK DO PLANO DE AULA NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

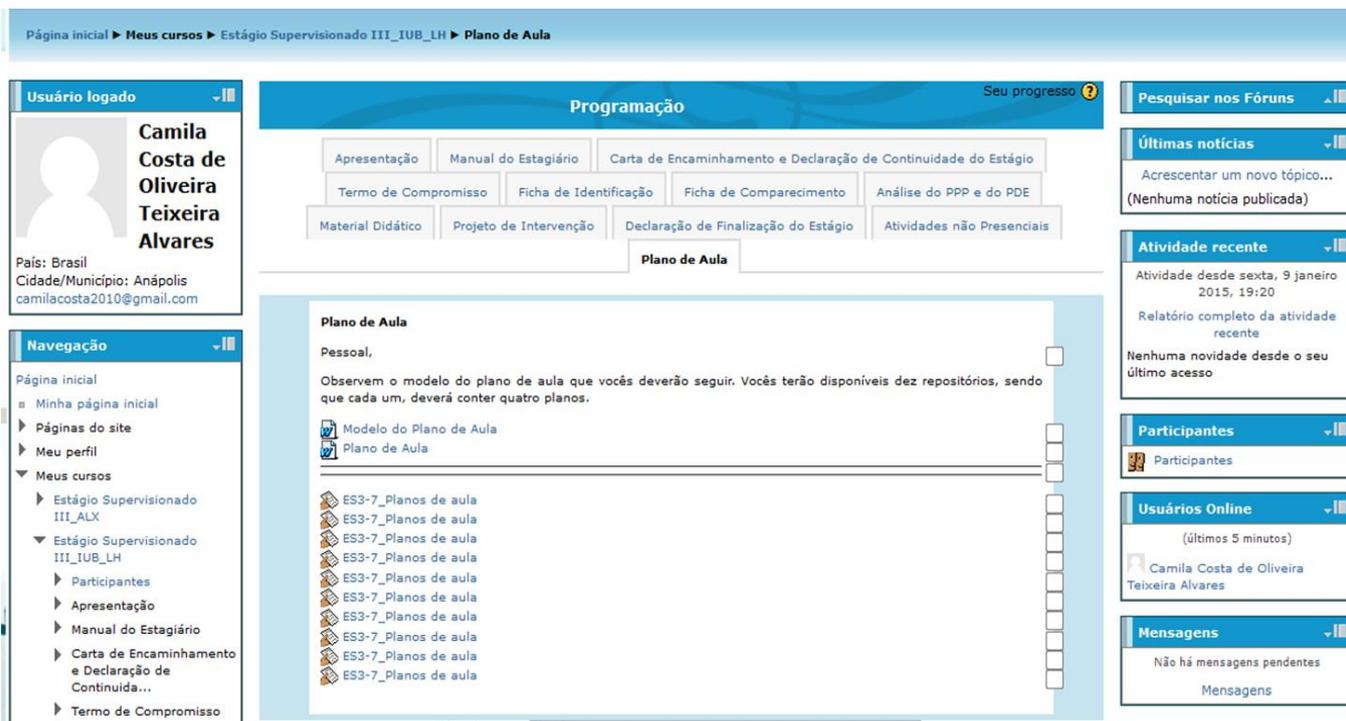


Figura 09- Página do link do modelo de Plano de Aula. Anápolis, 05/04/2014.

Do total de 30 alunos matriculados no Estágio Supervisionado dos polos de Alexânia e Itumbiara (figuras 10 e 11), 18 alunos - boa parte do polo de Itumbiara (figura 11) - fizeram a postagem completa das atividades e documentos obrigatórios na plataforma.

## PÁGINA DO LINK DA DECLARAÇÃO DE FINALIZAÇÃO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – ALX

uacao-old/mod/assignment/view.php?id=79729

Você acessou como Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares (Sair)

EAD  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
GRADUAÇÃO

Estágio Supervisionado III\_ALX > Declaração de Finalização do Estágio > Repositório para postagem da Declaração de Cumprim...

Ver 6 tarefas enviadas

Após cumprir todas as etapas do Estágio, o diretor da Escola Campo deverá assinar a Declaração de Cumprimento de Estágio.

Este documento deve conter:

- Assinatura do diretor reconhecida em cartório;
- Carimbo da Escola;
- Timbre da Escola.

Após a assinatura, carregue [Aqui sua Declaração de Cumprimento.](#)

Figura 10- Página do link de entrega da declaração de finalização dos alunos do polo de Alexânia. Anápolis, 07/07/2014.

## PÁGINA DO LINK DA DECLARAÇÃO DE FINALIZAÇÃO NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – IUB

Você acessou como Camila Costa de Oliveira Teixeira Alvares (Sair)

EAD  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
GRADUAÇÃO

Estágio Supervisionado III\_IUB\_LH > Declaração de Finalização do Estágio > Repositório para postagem da Declaração de Cumprim...

Ver 12 tarefas enviadas

Após cumprir todas as etapas do Estágio, o diretor da Escola Campo deverá assinar a Declaração de Cumprimento de Estágio.

Este documento deve conter:

- Assinatura do diretor reconhecida em cartório;
- Carimbo da Escola;
- Timbre da Escola.

Após a assinatura, carregue [Aqui sua Declaração de Cumprimento.](#)

Figura 11- Página do link de entrega da declaração de finalização dos alunos do polo de Itumbiara. Anápolis, 07/07/2014.

Os arautos da EaD, muitas vezes defendem que essa modalidade de ensino tende a promover a autonomia do estudante, posto que lhe permite gerenciar o próprio tempo. Na verdade, esse gerenciamento do tempo somente atrela o tempo às necessidades do capital, de modo que o indivíduo continua sem autonomia. Em nossa pesquisa realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Estágio Supervisionado III do curso de História da Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como se pôde observar (figura 12) durante vários dias, os alunos inscritos no Estágio não acessam a sala virtual. Observamos também, na figura 13, que a tutora a distância dos polos de Alexânia e Itumbiara permaneceu por mais de 75 dias sem acessar o AVA.

### **LISTAGEM E REGISTRO DO ÚLTIMO ACESSO DOS ALUNOS CADASTRADOS NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

Nome	E-mail	Cidade	País	Tempo de Acesso
[Redacted]	gra.loucosta@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	6 dias 5 horas
[Redacted]	ildamar_vieira@bol.com.br	Itumbiara	Brasil	23 dias 6 horas
[Redacted]	bomdebola_andre@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	41 dias 1 hora
[Redacted]	vitalinasilva@hotmail.com	Morrinhos	Brasil	45 dias 10 horas
[Redacted]	cristiane_cassia@yahoo.com.br	Itumbiara	Brasil	60 dias 20 horas
[Redacted]	taimerson17@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	81 dias 8 horas
[Redacted]	meiredebruxelas@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	81 dias 8 horas
[Redacted]	sandraluciasilva2010@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	82 dias 21 horas
[Redacted]	mdelourdespinheiro@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	126 dias 4 horas
[Redacted]	alessandrainsibeiro@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	152 dias
[Redacted]	rochaieumes@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	154 dias 3 horas
[Redacted]	katriainnypontes@bol.com.br	Itumbiara	Brasil	162 dias 2 horas
[Redacted]	anamariadasilvapereira@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	167 dias 2 horas
[Redacted]	magna-cris-lima@hotmail.com	Itumbiara	Brasil	167 dias 8 horas

Figura 12- Último acesso de cada participante/aluno(a) no AVA cadastrado na disciplina de Estágio Supervisionado III. Anápolis, 28/05/2014.

## LISTAGEM E REGISTRO DO ÚLTIMO ACESSO DA TUTORA A DISTÂNCIA CADASTRADA NO AVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Estágio Supervisionado III\_ALX

Inativo por mais de Selecionar período Lista de usuários Resumo

Papel atual

Tutor(a) a Distância

Usuários com o papel "Tutor(a) a Distância": 1

Nome : TodosABCDEFGHIJKLMNQRSTUWXYZ  
Sobrenome : TodosABCDEFGHIJKLMNQRSTUWXYZ

Nome / Sobrenome	Endereço de email	Cidade/Município	País	Último acesso ↑	Selecionar
[Redacted]	rayanehelena.rh@gmail.com	Goiânia	Brasil	75 dias 19 horas	<input type="checkbox"/>

Figura 13- Último acesso da tutora a distância no AVA do Estágio Supervisionado III dos polos de Alexânia e Itumbiara. Anápolis, 28/05/2014.

Embora não tenha acompanhado o cotidiano dos alunos a partir do AVA e, tampouco, participado dos fóruns por um longo período, a tutora, no âmbito do discurso, se enquadra nos objetivos estabelecidos pela instituição no que se refere à importância do tutor e do estágio na formação do professor. Em suas palavras:

o trabalho desenvolvido pelo tutor de *estágio* é de fundamental importância para a formação acadêmica do licenciado em História, porque é justamente o tutor de estágio que irá acompanhar os passos do aluno na sua prática docente que se inicia na parte teórica e culmina em sala de aula. Então, o tutor de estágio acompanha o aluno no Estágio 1, 2, 3 e 4. É ele quem tira as dúvidas com relação a tudo o que se refere à disciplina de estágio, tanto para a elaboração das aulas, dos planos de aulas, das atividades, do tempo das atividades, dos relatórios de estágios, enfim, de tudo mesmo. Desde a parte do moodle, ou seja, do ambiente virtual de ensino-aprendizagem, quanto a parte presencial. Para mim, apesar de não serem chamados de professores, os tutores (e aqui eu falo não só os tutores de estágio, mas os tutores presenciais e a distância) têm importância enorme e desempenham papéis fundamentais na formação, orientação e esclarecimento de dúvidas, tanto teóricas, quanto práticas dos alunos. (TUTORA n.01)

Notamos também, na figura 14, observando as datas atrasadas de entrega dos trabalhos o não gerenciamento do tempo pelos discentes, pois, no AVA, encontramos a data disponível para entrega a partir do dia 04 de agosto de 2013 com data limite para 21 de fevereiro de 2014. Também não encontramos disponível para *download* cronograma com as atividades avaliativas

e suas respectivas datas de postagem no AVA, bem como um espaço que em seja possível ao tutor notificar os alunos que não encaminharam seus trabalhos nas datas sugeridas. Os recursos tecnológicos disponíveis não bloquearam a entrega fora da data definida, pois ficam evidentes, na amostra observada, atrasos de mais de 100 dias.

### **REGISTRO DAS DATAS DE ENTREGAS DO RELATÓRIO AVALIATIVO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DOS ALUNOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III DO DE ITUMBIARA**

Fazer o download de todas as tarefas como um arquivo ZI

Endereço de email ▾	Nota ▾	Comentário ▾	Última atualização (Envio de tarefas) ▾
gra.loucosta@hotmail.com	100 / 100		 PROJETO CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RELATÓRIO AVALIATIVO.pdf quinta, 5 dezembro 2013, 21:57 (287 dias 19 horas atrasado)
sandaluciasilva2010@hotmail.com	-	não postou ...	 relatorio de estagio supervisionado- Sandra.pdf terça, 10 junho 2014, 21:16 (1 ano 109 dias atrasado)
andre_ge@outlook.com	-	não postou ...	 ESTAGIO 3.docx quinta, 26 junho 2014, 18:57 (1 ano 125 dias atrasado)
vitalinasilva@hotmail.com	-	não postou ...	 projeto avaliativo pdf.pdf segunda, 17 março 2014, 19:59 (1 ano 24 dias atrasado)
anamariadasilvapereira@hotmail.com	100 / 100		 Projeto_Intervenção_AnaMaria.pdf quinta, 12 dezembro 2013, 17:46 (294 dias 14 horas atrasado)
rosaehist72@gmail.com	-		
alessandramsribeiro@hotmail.com	100 / 100		 projeto de intervenção ensino medio.pdf terça, 26 novembro 2013, 22:44 (278 dias 19 horas atrasado)
mdelourdespinheiro@hotmail.com	-	não postou ...	 Projeto de Intervenção Diga não as Drogas .pdf domingo, 15 dezembro 2013, 02:08 (296 dias 23 horas atrasado)
ildamar_vieira@bol.com.br	-	não postou ...	sábado, 14 dezembro 2013, 16:50 (296 dias 13 horas atrasado)

Figura 14- Data de entrega do Relatório Avaliativo da aplicação do Projeto de Intervenção (atividade obrotatória e avaliativa) do Estágio Supervisionado III do polo de Itumbiara. Anápolis, 18/08/2014.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História na Modalidade a Distância da UnUEAD (2009, p. 53), o tutor a distância “deve estar em

permanente contato com o estudante, mediante a manutenção do processo dialógico, em que o entorno, o percurso, as expectativas, as realizações, as dúvidas, as dificuldades sejam elementos dinamizadores desse processo”. Identificamos, porém, um descompasso entre o que consta no PPC e a realidade observada na Sala de Estágio Supervisionado III quanto ao papel da tutora a distância nos polos de Alexânia e Itumbiara do curso investigado.

De acordo com o diretor da UnUEAD, Almeida (2013), em matéria publicada no Jornal da UEG, na modalidade a distância o aluno determina seu próprio local e tempo de dedicação ao estudo por meio de materiais auto instrucional<sup>26</sup> em substituição às aulas. Concordamos, no entanto, com as críticas formuladas por Belloni (2009), para quem a substituição do professor por materiais instrutivos requereria uma nova configuração do discente que, nesse contexto, é tratado como cliente e não como aluno em pleno exercício de um direito social: o direito à educação.

O discurso de apologia em relação à EaD considera que o seu grande diferencial é a flexibilidade de tempo para o aluno se dedique aos estudos construindo conhecimento, ou seja, aprendendo e desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, sem a presença integral de um professor, mas com a mediação de orientadores ou tutores a distância e com o apoio de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

No entanto, nessa pesquisa, não foram identificados elementos que possibilitassem a construção e o desenvolvimento da formação autônoma do estudante, mas sim a formação aligeirada e em sintonia com o mercado, confirmando as críticas de Martini (2013) as quais consideram que a EaD se constitui como uma porta de aceleração do estudante para o futuro.

Observamos a lógica instrucionista, conteudista e mercadológica dos cursos de formação de professor na EaD ao identificarmos, na figura 15, a quantidade de disciplinas que a tutora a distância acompanha no AVA do curso de História da UnUEAD. São 19 disciplinas para dois polos, registradas em nome da tutora. Esse número expressa a preocupação com a redução dos custos lado a lado com a proposta de “resolver” o problema da titulação de professores.

---

<sup>26</sup> Vieira (2006) na home-page da Associação Brasileira de Educação a Distância (ANBED), explica que material auto instrucional é material de aprendizado elaborado e projetado para o grupo de indivíduos definido como população-alvo.

## LISTA DE DISCIPLINAS DE RESPONSABILIDADE DA TUTORIA A DISTÂNCIA NO AVA DO CURSO DE HISTÓRIA DA UnUEAD



Tutora a distância	
<b>País:</b>	Brasil
<b>Cidade/Município:</b>	Goiânia
<b>Cursos inscritos:</b>	História das Américas I_Reo5sem, Teoria da História II_Reo5sem, Estágio Supervisionado I, História Antiga II_Reo2Sem, Leitura e Produção do Texto Técnico Científico e Redação Oficial, Geohistória, História Antiga I, Educação para Diversidade, Introdução aos Estudos Históricos, História Contemporânea_ALX, Historiografia Brasileira_ALX, Educação Inclusiva_ALX, História das Américas III_ALX, Desenvolvimento Sustentável_ALX, História do Brasil IV_ALX, Estágio Supervisionado III_ALX, História do Brasil III_ALX, História Contemporânea I_ALX, História e Cultura Afro-Brasileira_ALX, História Moderna II, ...

Figura 15- Lista de disciplinas de acompanhamento da Professor a Distância dos polos de Alexânia e Itumbiara . Anápolis, 18/08/2014.

Essa lógica mercantilista presente na educação não é exclusiva da modalidade a distância, pois é habitual e comum também na modalidade presencial. Todavia, nesta última, existe um contato pessoal de intervenção e diálogo entre aluno e professor. Para Coêlho (2013), aprendemos em diversos lugares, situações e contextos, mas sem a mediação do professor que auxilia o estudante a estudar, a interrogar, a pensar as ideias, os conceitos, o mundo, a sociedade não temos condições de fazê-lo tão bem, pois as questões essenciais da formação humana são melhor desenvolvidas nas instituições educativas. Para o autor, a educação é inerente à vida em comum e, sem ela, o mundo humano se desagregaria.

Em relação à qualidade dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, é importante pensar e compreender a diferença entre essencial e acessório na formação do professor. Interrogar e conhecer o que é real, a natureza, a essência, o sentido de ser da educação, da universidade, da formação humana. Coêlho (2013, p.59 a p.85) discute “Qual o sentido da escola?” e explica que a essência é algo constitutivo da natureza; é universal em qualquer época, lugar e tempo. Precisamos, portanto, discutir a natureza, o sentido e razão de ser da universidade, pois, por mais que seja preciso desempenhar papéis e funções, cumprir tarefas, a educação e a universidade são mais significativas, transcendem os números, os resultados e até mesmo as demandas do Estado e as exigências do mercado.

Ora, se queremos uma sociedade autônoma, livre, é preciso que eduquemos para o respeito ao próximo, para o cultivo da vida coletiva, para o reconhecimento de que todas as

peças devem ter direitos iguais, para a transformação social e não apenas com o intuito de formar para o mercado de trabalho. Segundo Coêlho (2013), onde há privilégios não há direitos, pois os privilégios são particulares e o direito é sempre de todos, universal.

As ideias, os valores e as práticas dominantes na sociedade e nas instituições educativas banalizam a educação e os processos formativos. O magistério tem-se limitado à formação mecânica e robotizada dos alunos, negando sua essência e firmando-se na superficialidade desse ofício. Nesse contexto, o trabalho do aluno, o ensinar e o aprender perdem sua legitimidade, ao mesmo tempo que os aspectos burocráticos tornam-se centrais.

Atualmente, o Estado, a sociedade e grande parte dos educadores, sempre preocupados com resultados economicistas, buscam receitas prontas e imediatas para a educação, a universidade, a ação docente, a ação discente, para o processo de formação. Além disso, há uma ausência no processo de refletir e pensar o sentido e a finalidade dessas realidades.

Quando se deixa de lado as questões fundamentais da universidade, provoca-se uma inversão em sua natureza e finalidade e, conseqüentemente, no que a constitui, que é o trabalho do professor, do aluno e do processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a universidade está sobrecarregada de recursos tecnológicos: computadores, data shows, lousas digitais, entre outros. E na modalidade a distância, o ambiente virtual de aprendizagem, por sua própria natureza, é ainda mais recheado de recursos interativos, tais como “fórum, chat, biblioteca virtual, agenda, repositório de tarefas, questionários, recursos de acompanhamentos e controle de cada estudante, entre outros”. (PPC, 2009, P.54).

Os discursos veiculados pelas mídias enfatizam que, embora a EaD prescindida de relação face-a-face em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, ela possibilita o processo dialógico permanente entre estudantes, professores formadores e tutores (PPC, 2009). Assim, é propagada uma falsa ideia, segundo a qual os fóruns promovem uma socialização virtual. Mendes (2012), em entrevista ao Portal “O Hoje”, na matéria “Educação a Distância se Consolida”, diz que a sala virtual de um curso a distância promove a socialização entre os alunos como na sala de aula presencial, por meio dos fóruns e também nos encontros presenciais periódicos. Além disso, nos fóruns, há um número mínimo de comentários determinado pela tutora que os alunos devem, obrigatoriamente, postar.

Relacionamos a afirmação de Mendes (2012) com o Fórum de Notícias e Avisos (Figura 16) e com o Fórum de Orientação do Estágio Supervisionado III (Figura 17) do curso pesquisado, e verificamos, entre os meses de abril, maio e junho, que não houve nenhuma

notícia e/ou aviso aos alunos, tampouco participação, interatividade e socialização entre alunos, professores formadores e tutores.

## FORUM DE NOTÍCIAS E AVISOS DA SALA VIRTUAL ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

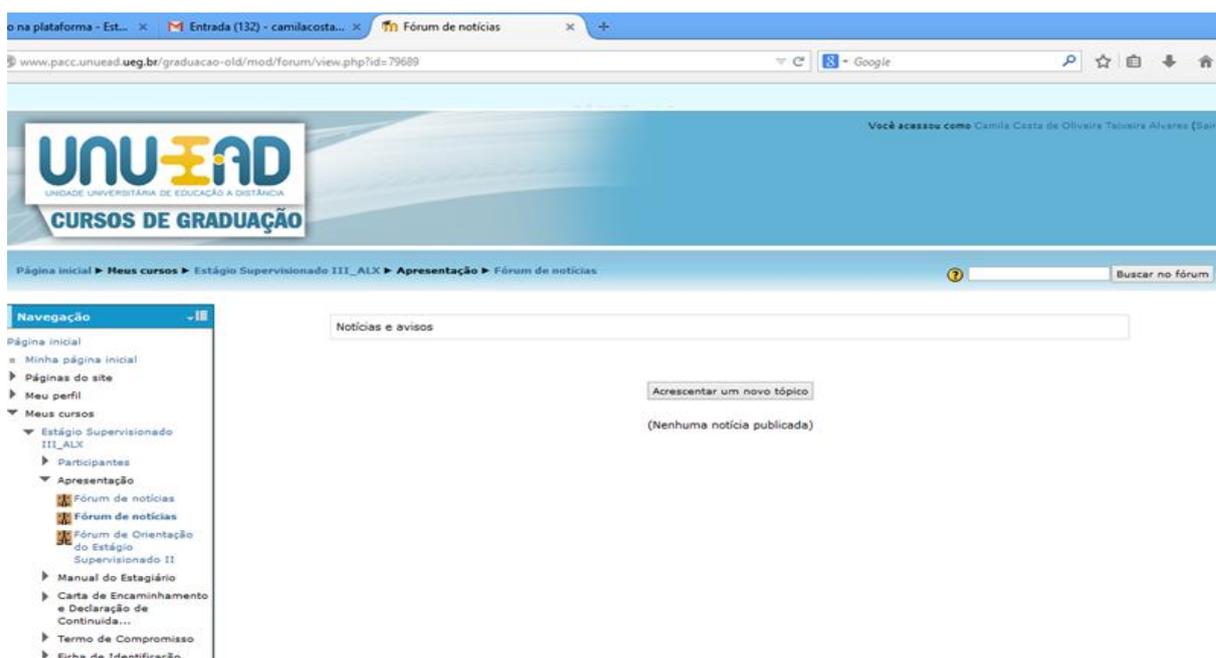


Figura 16- Fórum de notícias e avisos do Estágio Supervisionado III dos polo de Alexânia. Anápolis, junho de 2014.

## FORUM DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

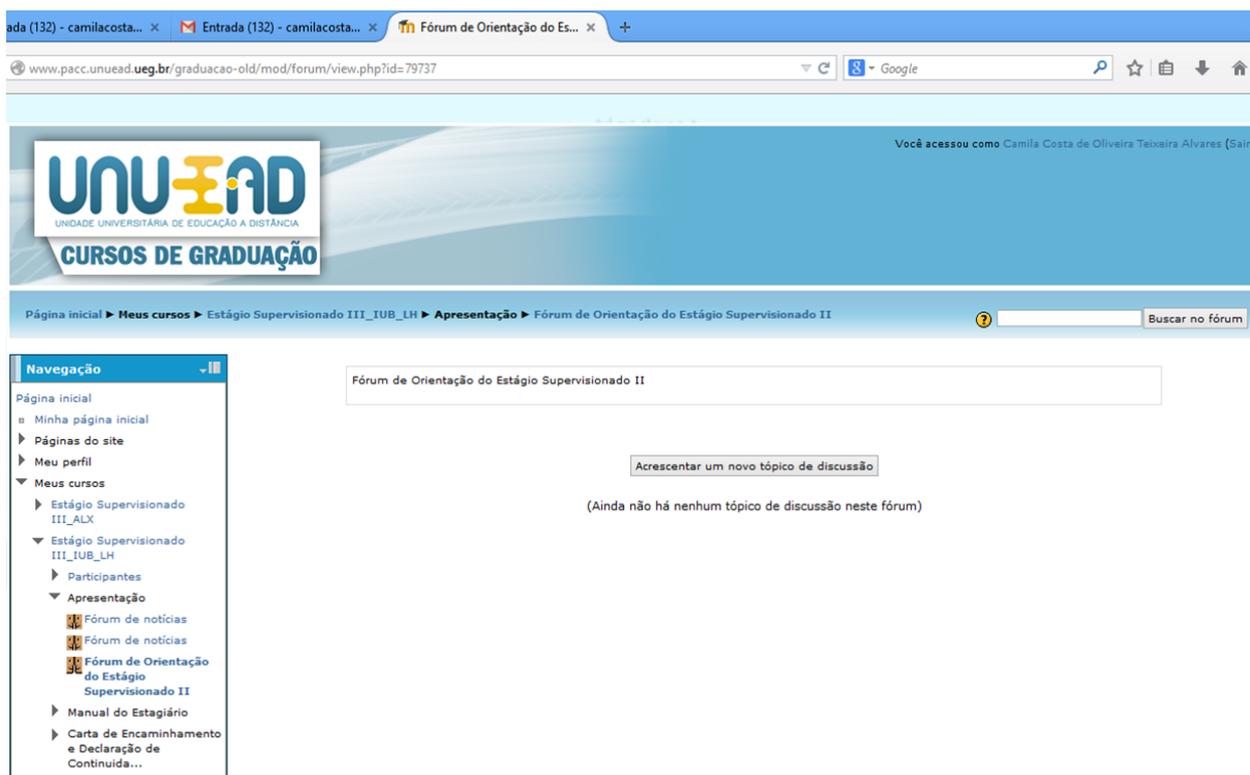


Figura 17- Fórum de orientação do Estágio Supervisionado III dos polo de Alexânia. Anápolis, junho de 2014.

Para Belloni (2009), em situações de aprendizagem a distância, a interação entre professor/aluno e estudante/estudante é extremamente importante e os e-mails, fóruns, webs, sites, entre outros, possibilitam a interação humana com independência no tempo e no espaço. No entanto afirmamos que de nada adianta ter um ambiente de aprendizagem rico de ferramentas tecnológicas e interativas nas Universidades (presencial ou virtual) se estas não possibilitam o trabalho dialógico entre professor e aluno.

Mais do que uma sociedade midiática e sedenta pelo imediatismo, pensar que os grupos de discussão dos cursos a distância, por meio das técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas, possibilitam, por si sós, a socialização entre professor/aluno e estudante/estudante, é reflexo da alienação e dominação do capital em detrimento das questões humanas.

Em relação ao processo de interação entre professor e aluno, na EaD, fala-se muito do encontro presencial como o momento no qual o aluno vai ao polo, ao encontro do tutor tirar suas dúvidas. De acordo com o Regulamento Interno (2013), o papel do tutor é nortear, acompanhar, orientar toda a documentação e atividades exigidas em cada etapa do estágio e sanar as dúvidas dos alunos.

Para Preti (2005, p.136), o encontro presencial “é o ponto de referência dos estudantes e dos orientadores acadêmicos”. Ao relacionarmos com a nossa pesquisa, observamos, nas figuras 18 e 19, que não há, na plataforma virtual, horários de atendimento do tutor presencial e nem calendário informativo de encontros e eventos do curso de História da UnUEAD, sendo que existe uma orientação no ME(2012) para que os tutores a distância coloquem seus horários de atendimento. Constatamos, assim, que esta orientação não é cumprida pelos tutores.

## TUTORA PRESENCIAL – HORÁRIO DE ATENDIMENTO



Figura 18- Link do horário de atendimento do tutor presencial. Anápolis, junho de 2014.

## TUTORA PRESENCIAL – CALENDÁRIO DE EVENTOS



Figura 19- Link de calendário de eventos. Anápolis, junho de 2014.

Segundo a tutora presencial, o Tutor de Estágio “dará as instruções necessárias para que o cursista possa desenvolver um bom trabalho não só na questão documental exigida ao cursista mais também orientações quanto a metodologia, produção de material didático” (TUTORA n.02).

Concordamos com Coêlho (2013), o qual afirma que a universidade, como instituição de ensino e de formação, existe para que aconteça o debate intelectual e o confronto de ideias, não é concebida por alguns encontros presenciais para dar instruções aos alunos e sanar dúvidas referente a documentos e procedimentos metodológicos. Nos encontros presenciais promovidos pela EaD, não há debate intelectual, tampouco ocorrem debates na sala virtual. Ao invés disso, há um limite para as intervenções dos estudantes e a interação entre os participantes não é imediata, nem viva. Para o autor, a universidade deve exigir dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, professores e alunos, o cultivo da interrogação, do saber, da crítica, do diálogo, da sociabilidade. Para Coêlho (2013), é o movimento do pensamento que faz a aula acontecer, além disso, o pensar é ver o não visto, ou seja, pensar o que não foi pensado. Neste sentido, consideramos o pensamento como um ato de reflexão e a natureza da aula como pensamento vivo acontecendo para o aluno. Dessa forma, a aula não pode ser conteudista, metodológica, repetitiva. Tampouco à docência, a universidade e a formação simplificada, restrita ao uso das tecnologias, repetições de conteúdos deve ser substituída por material impresso auto diretivo como acontece nos cursos a distância.

Se o objetivo da universidade, nesta sociedade, é preparar os alunos para o mercado de trabalho, converte-se a natureza do ato de ensinar e do aprender. Ensinar torna-se “transmitir conteúdos a serem memorizados, guardados e consumidos pelos alunos, apesar de muitas vezes não os terem compreendido, não saberem o que significam, pressupõem e implicam.” (COÊLHO, 2013, p.63).

Nesse contexto, há um empobrecimento e uma distorção da natureza da educação, da escola, da formação humana, do trabalho intelectual, do trabalho discente, da docência, da universidade. Tanto o ensinar quanto o aprender e a aula são considerados por Coêlho (2009) como trabalhos intelectuais, posto que os trabalhos intelectuais transcendem os processos de geração e de consumo de imagens, de repetição, instituindo-se como reflexão e pensamento fundamentais à educação como formação cultural.

A universidade não é uma empresa produtiva e eficiente. O seu sentido transcende estruturas físicas, carteiras, alunos, professores, projeto político-pedagógico, quadros,

computadores, data shows etc. “Ao não se reconhecer nem se confirmar como instituição, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização.” (COELHO, 2013, p.61).

Não podemos abrir mão do trabalho intelectual rigoroso da universidade e da formação humana. Ao contrário disso, devemos manter férteis e intensificar os debates sobre a natureza e o sentido das instituições educativas, da universidade, da formação humana. Assim, chamamos a atenção para o discurso espetaculoso em torno da EaD e sua expansão nos cursos de formação de professores.

### 3.3- Os Sujeitos Pesquisados e o Conceito de Autonomia

A maioria dos estudantes do curso de História da UnUEAD são do sexo feminino, possuem entre 30 e 50 anos, sendo que o polo de Itumbiara tem o maior número de alunos. Observamos também que a maioria está fazendo um curso superior pela primeira vez. Em relação àqueles que estão no segundo curso superior, estes já são, geralmente, graduados em Pedagogia ou Direito.

Em relação ao perfil dos tutores, as três são mulheres com idade entre 25 e 45 anos e são, obrigatoriamente, licenciadas em História. Duas tutoras possuem pós-graduação lato-sensu. Sobre os coordenadores, a coordenadora de estágio da UnUEAD tem 45 anos e é graduada em Biologia nas modalidades de licenciatura e bacharelado. Já o coordenador do curso de História tem 36 anos e é graduado em História e Mestre em Ciências Ambientais.

Quanto à opção pela EaD e pela Licenciatura em História, notamos que, predominantemente as razões da escolha pelo curso de História são de ordem pessoal e, muitas vezes, nada têm a ver com afinidade com essa área de conhecimento. Entre as razões pela opção da EaD predominam questões ligadas ao tempo, pois os horários flexíveis possibilitam que se concilie os estudos com outras atividades. Além disso, não é preciso sair todos os dias de casa e o curso oferece a possibilidade obter uma formação superior com menor custo e com os mesmos direitos da modalidade presencial. Essas declarações sobre os motivos pelos quais os alunos optaram por esta modalidade e por esse curso confirmam as afirmações de Belloni (2009, p.136) de que “[...] é fundamental para a EaD a questão do tempo, principalmente em relação à dimensão econômica, definidora das condições de trabalho e da formação de trabalhadores”. Quanto aos coordenadores e tutoras, estes profissionais acreditam na possibilidade de desenvolver atividades educacionais na EaD e também que essa modalidade de ensino torna possível a transmissão de novas aprendizagens, mesmo fora de suas áreas de

formação. Existe também, para as tutoras, a possibilidade de exercer a docência na área de História, o que aumenta consideravelmente as oportunidades de trabalho.

Nesse contexto de preocupação com a formação, buscamos conhecer as concepções dos sujeitos sobre a formação para autonomia:

Entendo que a “formação para autonomia” está diretamente relacionada com a emancipação do professor em sala de aula, ou seja, sendo ele, o professor, formado possibilita a aplicação de metodologias de ensino tendentes ao desenvolvimento do educando, sem a necessidade de recorrer a superiores, mas com seus próprios métodos, aqueles que percebe maior eficiência e eficácia em sala de aula. (ESTUDANTE n.03).

“A autonomia é tida como um referencial de acordo com o qual o indivíduo é capaz de tomar suas próprias decisões e ter responsabilidades para atuar nas suas ações da vida” (ESTUDANTE n.04).

“Seria o conhecimento pessoal e profissional para ser aplicado de acordo com a necessidade do ser humano” (ESTUDANTE n.05).

“A formação para autonomia pode ser compreendida como a possibilidade de se tornar autônomo frente ao mundo globalizado” (ESTUDANTE n.07).

“Entendo que posso me organizar e orientar meu tempo para estudos de acordo com minhas possibilidades” (ESTUDANTE n.09).

A educação a distância é muito desafiadora para os alunos justamente por conta disso, desse desafio que é para o aluno para que esse possa ter autonomia no seu aprendizado, para que ele possa ter não apenas a disciplina dos estudos, mas a autonomia de traçar o seu próprio caminho do conhecimento, ou seja, o aluno tem que ir além, estabelecer horários e cumprir metas de estudos semanais já planejados pelo curso, ele deve também ir muito além do que os manuais instruem, deve procurar as referências bibliográficas utilizadas pelos próprios autores dos manuais, ler os textos e os teóricos na íntegra. (TUTORA n.01)

“Entendo que a autonomia está vinculada à aprendizagem em saber fazer, em saber aprender a ser e a fazer” (COORDENADOR n.01).

É a formação que disponibiliza aos alunos capacidade reflexiva na forma de tratar e conduzir os conteúdos. É a possibilidade do aluno selecionar as informações de diversas áreas do conhecimentos e utilizá-las na sala de aula possibilitando o uso de novas estratégias de aprendizado. (COORDENADOR n.02).

Segundo Preti (2005, p.121), existe um discurso de acordo com o qual um dos principais objetivos das instituições de educação a distância “[...]é formar estudantes autônomos”. Para o autor, o que acontece é que ocorre uma confusão e um equívoco conceituais quando se utiliza

o termo “autonomia” como sinônimo de autodidatismo que é “[...] capacidade de a pessoa estudar por conta própria e que se aproxima muito do slogan faça você mesmo”.

Também o autor afirma que o autodidatismo consiste na capacidade de aprender por conta própria, enquanto a autonomia só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade.

Percebemos esse equívoco relacionado ao conceito de autonomia nas respostas analisadas, pois elas estão relacionadas ao autodidatismo e não a autonomia. Não podemos confundir autonomia com liberdade de estabelecer horários de estudo, tampouco com independência em saber fazer sozinho, sem interferências externas. Afirma o autor:

Trata-se processo que não é apenas individual, ou individualista; é necessária a contribuição do outro, de instituições e educadores, que, mesmo quando propõem desenvolver ação emancipatória em relação ao cidadão, ao educando, acabam exercendo algum tipo de influência [...] produzindo valores e significados [...] A autonomia é projeto político, social, institucional que deve ganhar concretude em ações práticas pedagógicas coerentes, para não correremos o risco de estar elaborando um discurso sobre a autonomia. (PRETI, 2005, p.113).

Após identificarmos como os alunos, tutores e coordenadores entendem o conceito de autonomia, indagamos se estes consideram que o estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD é desenvolvido de forma participativa ou centralizada. Também solicitamos que justificassem a justificativa.

Duas tutoras afirmaram que é centralizada. E a terceira investigada ficou em dúvida, marcando as duas opções.

Como tutora a distância eu apenas participei ativamente do Estágio Supervisionado 1, orientando os alunos sobre o Guia de Estágio da UnUEAD/UEG, dos procedimentos padrões que eles deveria tomar, como os Termos de Compromisso, Carta de Encaminhamento, etc. que eles deveriam agir para iniciar o estágio deles nas as escolas. No estágio 1 e 3 o aluno deveria ser necessariamente em uma instituição de ensino, e nos estágios 2 e 4 poderia ser em qualquer outra instituição, como museus, empresas que procuram historiadores para cuidarem da parte histórica da empresa (memoriais, etc.), etc. Então, como tutora a distância eu mais auxiliava os alunos nessa parte de estágio do que efetivamente era a responsável pela disciplina, portanto, não posso precisar se o estágio era desenvolvido de forma participativa ou centralizada na UnUEAD/UEG. (TUTORA n.01).

“O Estágio de maneira geral nos cursos de Licenciatura exige muitos documentos a serem preenchidos” (TUTORA n.02).

“Por conter alguns aspectos inflexíveis e sem espaço para reflexão” (TUTORA n.03).

Os dois coordenadores investigados, consideram que o estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD se desenvolve de forma participativa, no entanto um dos coordenadores (COORDENADOR n.02) não justificou suas resposta. Para a coordenadora, contudo, a participação acontece devido ao “[...] envolvimento entre tutores, coordenador de curso e coordenador adjunto de estágio” (COORDENADOR n.01).

A resposta da coordenadora não considera o aluno no processo participativo, mas apenas os tutores, o coordenador do curso e o coordenador de estágio. Assim, comprova-se que o estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD vem se desenvolvendo de forma centralizadora e hierarquizada no que se refere à relação entre docentes e discentes. Confirmamos essa perspectiva nas respostas dos estudantes investigados:

“Porque é fechado em relação ao que é pedido para que o aluno o realize” (ESTUDANTE n.02).

Os cursistas muitas das vezes caminham sozinhos isso, levando somente as costas o peso da responsabilidade, agora sim temos um apoio participativo entre nos acadêmicos. Sendo que neste momento nós precisaríamos de um apoio maior e pedagógico para poder desenvolver melhor nossas aulas juntos dos alunos, nos estágios realizados. Por razão do curso ser a distância aumentando ainda mais essa possibilidade e esse apoio dos profissionais acadêmicos não deixando a desejar. (ESTUDANTE n.05).

“Por não levar em consideração a realidade dos alunos” (ESTUDANTE n.07).

“O estágio realizado na UEG exige todo semestre que os documentos sejam autenticados em cartório, o que eu acredito ser desnecessário”. (ESTUDANTE n.09)

Para Belloni (2009), a universidade deve transformar, encorajar e dar condições a uma aprendizagem que possibilite a autonomia do estudante. Acreditamos, portanto, que o processo de construção da autonomia pressupõe, necessariamente, o envolvimento do aluno.

Indagados ainda sobre a possibilidade de formação para a autonomia no Estágio do curso de História promovido pela UnUEAD, estudantes, coordenadores e tutores nos disseram o seguinte:

“Não, pois além de não oferecer a base necessária para a formação acadêmica do aluno, ainda não existe um acompanhamento efetivo por parte a instituição. O acadêmico precisa caminhar sozinho, não há controle do que é que feito” (ESTUDANTE n.07).

“Não. Tudo na educação ocorre na prática. Os estágios dos quais eu participei em nada acrescentaram” (ESTUDANTE n.08).

“Sim. O aluno de EAD em geral tem que promover uma disciplina de estudo, do contrário ele não consegue realizar as tarefas e o estágio está incluso nessa perspectiva” (ESTUDANTE n.09).

“Sim. Pois o professor que não tiver autonomia vai passar e não irá produzir nada, já o autônomo irá correr em busca dos objetivos que acredita e assim desenvolvera esta habilidade” (ESTUDANTE n.12).

“Nem tanto como deveria, pelo fato de, nos atermos na maioria do tempo a preencher papéis e cumprir com a burocracia ineficiente, ao invés de ocuparmos com questões mais relevantes” (TUTORA n.03).

“Sim. Porque as atividades propostas ao acadêmico lhe dá essa autonomia” (COORDENADORA n.01).

Talvez. Lembrando que em um curso em EAD pressupõe-se que o aluno possui autonomia no aprendizado e isso se estende ao estágio. O fato é que a ausência do professor em um espaço presencial e a motivação por parte dos tutores a distância e presencial deve instigar o aluno a realizar pesquisas e não ao comodismo, pois essas questões são tratadas desde o início do curso. (COORDENADOR n.02).

Ao analisarmos as respostas positivas, percebemos que estas não invalidam as negativas, pois, novamente, há uma confusão do conceito de autonomia entre os sujeitos investigados. A autonomia é entendida como a capacidade do aluno fazer todas as atividades propostas sozinho.

Para verificarmos como se organiza e concretiza o estágio do curso de História da UnUEAD, relacionamos o Manual do Estagiário (2012), o Regulamento Interno (2013) com as respostas dos sujeitos investigados. Assim, transcrevemos algumas opiniões dos alunos, tutores e coordenadores participantes da pesquisa:

“Primeiramente preenchemos vários formulários e entregamos tanto para a escola campo, como para a UnUEAD, ou seja, quase do mesmo modo como de uma escola comum. Com aula assistida e planos de aula. Depois temos que comprovar tudo através de documentos.” (ESTUDANTE n.04).

É dividido em quatro etapas, tornando-se muito cansativo, pois são muitos documentos para ir atrás colher assinaturas e reconhecer firma em Cartório, sem falar na elaboração dos planos de aulas e análises de documentos na escola. Lembrando que isso acontece em todas essas etapas. (ESTUDANTE n.05).

O estágio se organiza e concretiza da seguinte forma: Os materiais são postados na plataforma e documentos para que sejam preenchidos, assinados e autenticados em cartórios. A concretização se dá por meio da entrega da pasta portfólio com toda a documentação, planos de aula, relatório, material didático. (ESTUDANTE n.09).

O Estágio Supervisionado é uma das componentes curriculares da Matriz do curso de História. Para tanto, existem uma série de documentos<sup>27</sup> oficiais da UnUEAD/UEG que orientam os alunos para os procedimentos a serem tomados antes dos alunos irem para as escolas, quando eles estiverem nas escolas e depois quando se encerrarem as atividades práticas nas escolas, na hora dos relatórios. Todos esses documentos eram os que eu tinha acesso para poder instruir os alunos no Estágio, pode ser que o tutor de estágio tenha mais documentação específica sobre algo a mais. Mas a UnUEAD/UEG disponibilizava aos alunos todo esse material para que todas as ações dos alunos fossem orientadas e guiadas certinho para o cumprimento do estágio, desde os planos de aula, diário, presença do aluno na escola, até mesmo das atividades de elaboração que o aluno não desenvolve na escola, mas que mesmo assim, contabiliza carga horária da disciplina; ficha que a escola deverá assinar e carimbar; modelo e formatação exigida pela UnUEAD para relatório e projeto de intervenção, etc. Os alunos devem se pautar em um manual que orienta todas as ações do estagiário e no ambiente virtual é destinado um espaço para postagem de todos os formulários-documentos exigidos no estágio supervisionado. No ambiente o aluno tem acesso aos tutores de estágio e as coordenações na tentativa de sanar em tempo hábil além do tutor que fica no polo de apoio da UAB. (TUTORA n.01).

“Orientações quanto ao preenchimento dos documentos exigidos. Acompanhamento na escola campo em cada etapa do estágio, recolher e avaliar as pastas de Estágio, enviar para UnUEAD Anápolis” (TUTORA n.03).

A questão central do estágio supervisionado do curso de História na concepção dos estudantes, coordenadores e tutores é o preenchimento e a entrega dos documentos para realização e comprovação de cumprimento da carga horária do estágio. Nesse sentido, as atividades burocráticas sobrepõem os processos de formação de professores, confirmando nossos pressupostos sobre a impossibilidade de que o estágio supervisionado na EaD contribua para a formação do professor autônomo. Daí a importância de questionarmos, no atual contexto, o papel do professor e, portanto, que professor queremos formar.

Em decorrência da centralidade dos processos burocráticos e da consequente secundarização dos sujeitos (alunos e professores), a formação do professor tem assumido uma perspectiva mecânica e robotizada que tende a negar sua essência e firma-se na superficialidade desse ofício. De acordo com Coêlho (2013), em geral, se supõe que a formação e o trabalho dos docentes ficam limitados

conteúdos da área, os meios, os procedimentos e as tecnologias adequadas ao ensino, ao cumprimento do programa [...]. Assim, formados, eles tornar-se-ão ministradores de aulas, transmissores de saber acabado que estaria nos livros,

---

<sup>27</sup> Todos esses documentos são : Regulamento Interno de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da UnUEAD/UEG; Manual do Estágio em Licenciatura; Guia de Norma para Apresentação do Relatório do Estágio e Projeto de Intervenção; Carta De Encaminhamento De Estagiário; Termo De Compromisso; Ficha De Identificação Do (A) Aluno (A) Estagiário (A); Ficha Diagnose Da Escola, Ficha De Comparecimento Ao Estágio, Modelo De Declaração De Cumprimento De Estágio Que Será Emitido Pela Escola – Deve Ser Com A Logomarca Da Escola Campo; Ficha De Cumprimento Das Atividades Não Presenciais; Declaração De Continuidade Do Estágio Curricular Supervisionado; Roteiro Do Relatório De Estágio; Modelo Do Projeto De Intervenção; Modelo Plano De Aula, Modelos dos Diários.

em sua mente e, posteriormente também na mente dos alunos. Confundir a formação docente com o domínio de conteúdos e metodologias, como aprender a fazer a escola e o ensino funcionar, tornarem eficazes e produtivos, é circunscrever, limitar e empobrecer seu sentido e finalidade, desconhecer suas exigências, pressupostos e implicações. (COELHO, 2013, p.89).

Por fim, procuramos conhecer as críticas dos acadêmicos sobre os limites e/ou relevâncias do Estágio Supervisionado na EaD:

“Ter um professor formador nessa área da formação para nos acompanhar e esclarecer claramente em tempo ágil na medida do possível, em todas nossas dúvidas em todos os passos, como documental e pedagógico” (ESTUDANTE n.05).

“A crítica diz respeito à negligência da instituição em relação a esta fase tão importante do curso. Não há um acompanhamento sistemático, o aluno fica perdido. Existe uma dificuldade muito grande em se encontrar uma instituição escolar que receba os estagiários” (ESTUDANTE n.07).

“Na educação a distância, o aprendizado só ocorre caso o aluno tenha interesse. O estudo deve ser feito com responsabilidade e autonomia” (ESTUDANTE n.08).

“Uma maior cobertura para aqueles que moram fora da área de cobertura da faculdade como convênios” (ESTUDANTE n.10).

“O tempo para o estágio poderia ser revisto” (ESTUDANTE n.12).

Em relação a críticas e/ou relevâncias, nenhuma tutora manifestou uma resposta. E os coordenadores afirmaram que:

“Um acompanhamento mais específico de fato ao aluno estagiário e maior empenho por parte dos alunos” (COORDENADOR n.01).

Com relação ao estágio, sempre temos algumas dificuldades devido a distância entre seus principais atores (alunos e professores), temos o coordenador de estágio que é o responsável direto pelas orientações e em cada polo da Universidade Aberta do Brasil, temos um tutor presencial responsável pelas orientações aos alunos de acordo com o manual do Estágio Supervisionado da Unidade de Educação a Distância. Devido as deficiências estruturais da instituição relacionadas à tecnologia e, particularmente, o excesso de burocracia também é um fator que atrapalha o processo devido à demora para os documentos chegarem até aos cuidados dos alunos. (COORDENADOR n.02).

Destacamos a resposta de uma das tutoras (TUTORA n.03) na questão anterior “Acompanhamento na escola campo em cada etapa do estágio” e a relacionamos com as respostas apresentadas sobre as críticas e /ou relevância e, a partir daí pudemos identificar um distanciamento do tutor em relação ao seu papel de acompanhar os alunos. Boa parte das críticas refere-se justamente ao abandono que os alunos sentem por parte dos tutores.

Outra contradição observada é que os alunos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que ressaltam o estágio supervisionado na EaD como fator estimulador da independência do aluno, posto que este realiza suas atividades acadêmicas sozinho, criticam a falta de acompanhamento pelo professor e/ou tutor no referido estágio, motivo pelo qual se sentem perdidos.

Analisamos o artigo 6º do Regulamento Interno (2013), o qual estabelece que o estágio deve ser devidamente supervisionado, orientado e qualificado para a formação de profissionais devidamente capacitados para cumprirem os objetivos da profissão. Também o artigo 7º do Regulamento Interno (2013) propõe que a experiência do estágio supervisionado deve propiciar ao aluno estagiário, ao longo da realização do estágio, a vivência do exercício da profissão, possibilitando-lhe a participação na dinâmica das empresas e/ou escolas, conforme propõem os Projetos dos Cursos, devidamente “orientados por professores formadores e professores tutores,” como consta no Regulamento Interno da UnUEAD. (Regulamento Interno, 2013, p.04, grifo nosso).

O que está estabelecido, todavia, nos artigos 6º e 7º do Regulamento Interno (2013) não se confirma nas críticas dos sujeitos investigados. Os alunos criticam justamente a falta de acompanhamento e orientação aos estudantes na prática supervisionada e a própria coordenadora percebe que os alunos deveriam ter um acompanhamento mais específico no estágio supervisionado e na escola campo.

Verificamos que, tanto para os alunos como para a tutora a distância e a coordenadora de estágio, o trabalho do professor e/ou do tutor limita-se a acompanhar e auxiliar os alunos em suas atividades e dúvidas. Consideramos que os sujeitos envolvidos na EaD estão presos aos discursos que enaltecem essa modalidade de ensino e, por isso, não refletem a real condição do ser professor, o qual

é aquele que inicia os estudantes nos mistérios do saber [...], desperta os que se acomodaram, ou correm o risco de se acomodar no sono do não-saber, da vida insignificante e movida pelos interesses, sucesso, dinheiro e poder. Mostra-lhes os horizontes significativos da autonomia, da liberdade, da vida em comum, da sociedade justa, alicerçada na busca da excelência moral [...]. (COELHO, 2013, p.93).

Percebemos também que o aluno da EaD vê esta modalidade com a mesma formatação da modalidade presencial. Belloni (2009, p.41) afirma que o estudante da modalidade a distância é o indivíduo abstrato da educação tradicional, imaginado em locais distantes. Para a autora, “[...] o estudante é o fantasma da EaD, uma criação do discurso do *design* instrucional” próprio da lógica capitalista moderna. A EaD está intrinsecamente ligada ao modelo de

desenvolvimento econômico que se preocupa apenas em formar e desenvolver profissionais para o mercado de trabalho que preza a eficácia e o rendimento do indivíduo. Formar professores, no entanto, não é preparar o indivíduo para atender às necessidades do mercado, do mundo dos negócios, nem oferecer-lhe receituários prontos, reduzindo-o a mero transmissor de conteúdos e de informações prontas e acabadas. (COÊLHO, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, tratamos o estágio supervisionado de um curso de formação de professores da educação básica, Licenciatura em História, na modalidade a distância. Ao tomarmos o estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD como objeto de estudo, contamos com a possibilidade de preencher uma lacuna relacionada com os estudos sobre a educação superior, especialmente as licenciaturas, na modalidade a distância, visto que, em geral, os artigos, ensaios, livros, dissertações sobre a EaD são realizados porque aqueles que nela atuam limitam grande parte dessa produção intelectual a estudos de caráter apologético. Segundo Viana (2004, p.02) “[...] poucos são os que fazem uma reflexão mais aprofundada” e, mais raro ainda, os que “... fazem uma abordagem crítica com a identificação de seus problemas, seus limites, bem como de suas potencialidades e possibilidades”.

A formação de professores na EaD, segundo o discurso dominante, tem por objetivo combater práticas discriminatórias que impedem a democratização do acesso à educação superior. Esta política educacional vem recebendo incentivos importantes do Estado e, desse modo, ganhando a adesão das instituições de ensino superior para os cursos de licenciaturas. No entanto a natureza da EaD fundamenta-se nos princípios liberais, cuja perspectiva leva a reproduzir um ensino superior focado na obtenção de resultados quantitativos questionáveis, bem como o empobrecimento científico, pedagógico, político e humano dos professores. Assim, questionamos a educação instrumental e aligeirada, que visa apenas à primazia da técnica e do mercado de trabalho.

Por mais que se democratize o ensino superior público e gratuito pela EaD, continuarão existindo as desigualdades sociais, culturais e hierarquias internas do sistema capitalista, pois a EaD, concebida e organizada pelo Estado Moderno tem por função efetiva reproduzir as desigualdades sociais e reforçar a acumulação do capital.

Identificamos que, desde antiguidade até a atualidade, existe uma desconsideração em relação à a educação das massas. Discorremos que sempre existiram em diferentes épocas, diferentes escolas para as diferentes classes; uma educação para a classe dominante através da escola culta e científica em detrimento da educação para as classes menos favorecidas, para as quais havia uma escola de ensino elementar. Historicamente, a EaD, desde a Revolução Industrial até o estabelecimento dos atuais padrões do neoliberalismo, é voltada para os indivíduos pertencentes aos grupos dominados, colocados à margem da sociedade. Na sua

origem, estava voltada para os cursos técnicos ou de treinamento posteriormente, voltou-se para os alunos que não haviam completado o segundo grau hoje, a EaD informatizada, está organizada para os excluídos do ensino superior na modalidade presencial.

Compreendemos que a educação é o reflexo da sociedade. Além disso, a sociedade capitalista tem por objetivo a formação adestrada dos indivíduos para o mercado de trabalho e a primazia da cultura dos dominantes. Desse modo, as elites submetem os indivíduos às leis de mercado e aos interesses estritamente particulares, oferecendo-lhes uma liberdade limitada e impondo-lhes uma política de isolamento dos dominados.

Neste trabalho, consideramos que a educação na sociedade capitalista não tem nenhum interesse na formação da dimensão social da educação, ou na liberdade e autonomia do sujeito. A universidade é tomada como instituição educativa subordinada ao modo de produção capitalista que se fundamenta na exploração predatória, no controle e no consumo de mercadorias e pessoas. Nesse sentido, a EaD não foi estudada isoladamente, mas compreendida como modalidade de ensino articulada à lógica do mercado e ao trabalho alienado promovido pelo capitalismo. O trabalho no sistema capitalista tornou-se mercadoria e o trabalhador não é dono do produto do seu trabalho, pois realiza um trabalho alienado (MARX, 1989).

Segundo Chauí (2001), na sociedade de mercado que produz e troca equivalentes, as instituições educativas também são consideradas equivalentes. Nesse contexto, a concepção de formação no ensino superior e a formação de professores fundamentam-se na lógica da quantidade, dos produtos, dos resultados, da produtividade e negam a autonomia como questão fundamental para o processo de construção do conhecimento. Pois a lógica neoliberal pressupõe uma formação aligeirada que empobrece a educação superior e a formação de professores, reduzindo o sentido da educação, das universidades e da formação do licenciado.

Ao investigarmos como ocorre o estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD, percebemos que as atividades burocráticas sobrepõem-se aos processos de formação de professores. A questão central do estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD na concepção dos sujeitos investigados é o preenchimento e a entrega dos documentos para realização e comprovação de cumprimento da carga horária do estágio.

São vários os documentos exigidos para formalizar o Estágio Supervisionado do curso de História da UnUEAD. A análise dos documentos disponibilizados sobre o estágio supervisionado no AVA nos mostra a importância dos controles burocráticos para a equipe responsável pela formulação e implantação do projeto de formação de professores na UnUEAD.

A visão instrumentalista da formação, somada à prática do estágio supervisionado que tem como prioridade os controles burocráticos e foco na entrega de documentos, limita a formação do professor mecânico, um transmissor robotizado de conteúdos não pensados e não elaborados criticamente.

Dessa forma, não podemos adotar uma perspectiva acrítica, posto que o papel da universidade não é garantir a certificação de indivíduos aptos a exercerem atividades docentes. Para além disso, o papel da universidade é formar licenciados capazes de pensar o mundo com autonomia.

Reduzir a educação, a universidade, o saber e a formações de professores a uma visão pragmatista, instrumental, economicista é, na realidade, acabar com a possibilidade de conquista de autonomia e preservar a submissão e a alienação peculiares à lógica do capital. Pinheiro (2013) afirma que o elemento fundamental da sociabilidade capitalista reproduzido pelas instituições educativas é a alienação sob cujo signo a educação vive.

As sociedades neoliberais forçam o desenvolvimento de todos, mas, ao mesmo tempo, só permitem aos indivíduos o desenvolvimento fragmentado, restrito e distorcido. Nesse sentido, percebemos que a formação limita-se à certificação de diplomados e não possibilita a formação autônoma dos indivíduos. O aluno não tem a possibilidade de torna-se sujeito na história e não constrói a própria metáfora: a do sujeito.

No que se refere à possibilidade de construção da autonomia, constatamos que existe um equívoco relacionado a esse conceito. Nas respostas analisadas, elas estão relacionadas ao autodidatismo e não à autonomia.

Não podemos confundir autonomia com liberdade de estabelecer horários de estudo, tampouco com independência em saber fazer sozinho, sem interferências externas. Para Preti (2005, p. 113), a autonomia “... é projeto político, social, institucional que deve ganhar concretude em ações práticas pedagógicas coerentes, para não correremos o risco de elaborar um discurso sobre a autonomia”.

Ao observarmos o AVA do estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD, consideramos que a EaD não promove a socialização, pois alguns estudos de caráter apologético da modalidade a distância propagam a ideia que a EaD possibilita a socialização (MENDES, 2012). Verificamos, em nossa pesquisa, que não houve nenhuma participação, interatividade e socialização entre alunos, professores formadores e tutores nos fóruns do AVA do curso pesquisado.

Isso nos faz lembrar das reflexões de Coêlho (2013), que afirma que é o movimento do pensamento que faz a aula acontecer, além disso, o pensar é ver o não visto, ou seja, pensar o que não foi pensado. Consideramos que a aula, bem como a formação do professor, não se limita por meio dos fóruns tampouco há um número mínimo de comentários entre tutores e alunos.

Assim, os dados analisados a partir das observações do AVA e por meio dos questionários aplicados com os alunos, tutores e coordenadores do curso investigado permitem-nos considerar que, de modo geral, as condições apresentadas pelo estágio supervisionado do curso de História da UnUEAD não possibilita a construção da autonomia, pois autonomia não significa aprender a estudar sozinho tampouco saber organizar horas de estudos. Segundo Coêlho (2004, p.24), autonomia provém de autónomos que “[...] em grego, significa independente, aquele que age por si mesmo, que define o próprio nómos, a lei, a norma que rege a sua existência, conforme sua natureza.”

Ao observarmos o AVA do curso pesquisado, percebemos que alunos e tutora a distância estiveram durante vários dias sem acessar a sala virtual, além de uma quantidade expressiva de alunos que entregaram suas atividades atrasadas. Assim, constatamos que o curso, além de não possibilitar a construção da autonomia, tampouco auxilia o aluno a gerenciar e a organizar seus tempos de estudos. Fica evidente o descompasso entre a prática observada em um curso na EaD e os discursos apologéticos em relação ao EaD que defendem que tal modalidade de ensino tende a promover a autonomia do estudante, posto que permite que este gerencie seu tempo.

Quanto ao papel do tutor no estágio supervisionado do curso investigado, seu foco é a verificação da entrega de documentos e o esclarecimento de dúvidas sobre os mesmos. Conforme podemos observar no depoimento de uma Tutora:

“Orientações quanto ao preenchimento dos documentos exigidos. Acompanhamento na escola campo em cada etapa do estágio, recolher e avaliar as pastas de Estágio, enviar para UnUEAD Anápolis” (TUTORA n.03).

O papel do professor na formação dos seus alunos transcende a atividades formais e burocráticas. Para Coêlho (2013), o professor é aquele que introduz os estudantes nos mistérios do saber, desperta os que se acomodaram, ou correm o risco de se acomodar no sono do não-saber e apresenta os horizontes significativos da autonomia. Assim, questionamos que o papel do tutor do curso investigado esteja limitado às atividades tarefas.

Os que fazem apologia a EaD reforçam o ideário de valorização dessa política educacional concebida como solução para os graves problemas da educação superior no Brasil, especialmente em relação às licenciaturas, voltadas para a formação de professores da educação básica. Porém as concepções que subjazem à EaD e à UAB fazem parte das atuais estratégias do Estado brasileiro para enfrentar os desafios em relação à educação. São políticas com caráter salvacionista para formar professores e cumprir as metas da educação superior propostas pelos bancos internacionais (Brzezinski, 2008) cujo objetivo principal é atender a demanda do mercado com baixo custo e de forma aligeirada para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos o PPC (2009) o curso de História da UnUEAD, observamos que sua concepção de formação articula-se em perfeita sintonia com as diretrizes do BM para formação de professores; a qualificação de recursos humanos em detrimento da formação. A formação humana, política, social não se constitui como preocupação central no currículo do professor de História.

Lembramos, portanto, das reflexões de Coêlho (2006) segundo as quais a finalidade prioritária da formação do licenciado não deve ser a profissionalização e o adestramento para o mercado de trabalho, mas sim a formação do homem, no sentido grego de *ánthropos*, de ser humano.

Falar da formação para autonomia em sentido contrário às ideias do capitalismo é um desafio permanente. O essencial, todavia, e o que nos interessa a partir dessa investigação é a reflexão e o debate sobre qual professor queremos formar, tendo como horizonte combater o processo de formação alienada, aligeirada e precária dos professores da Educação Básica. Os pesquisadores da UAB e da UnUEAD precisam analisar criticamente os objetivos e as práticas desse Programa nos cursos de formação de professores. Afinal, identificamos na prática observada que o curso na EaD não forma para a docência. A docência não está presente no Projeto Pedagógico do Curso tampouco na prática do estágio supervisionado.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, P. da S. F. *A Expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997 - 2006)*. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=163819](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=163819). Acesso em setembro de 2014.
- ALVES, L.; NOVA, C. *Educação a Distância: Limites e possibilidades*. Disponível em: [http://lynn.pro.br/pdf/livro\\_ead.pdf](http://lynn.pro.br/pdf/livro_ead.pdf). Acesso em 20 set. 2012.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 3ª. Ed. Ampliada, 2006.
- ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v 56).
- BARRETO, R. G. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BARRETO, M. O. *A formação docente na Universidade Estadual de Goiás*. Goiânia: 2010. Disponível em [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fppge.fe.ufg.br%2Fup%2F6%2Fo%2FResumoDissert-MariaOlinda.pdf&ei=TI6IVJoXrcixBM7egsgD&usg=AFQjCNFwER2ekHtQz0QDAn1FnSB42sULig&sig2=KCpW5\\_WXGS-jaAJ03eFflA&bvm=bv.81456516,d.cWc](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fppge.fe.ufg.br%2Fup%2F6%2Fo%2FResumoDissert-MariaOlinda.pdf&ei=TI6IVJoXrcixBM7egsgD&usg=AFQjCNFwER2ekHtQz0QDAn1FnSB42sULig&sig2=KCpW5_WXGS-jaAJ03eFflA&bvm=bv.81456516,d.cWc). Acesso em setembro de 2014.
- BARROS, D. M. V. *Educação a Distância e o Universo do Trabalho*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BASTOS, CARDOSO E SABBATINI. Uma visão geral da Educação a Distância. Disponível em <http://www.edumed.net/cursos/edu002.2000>. Acesso em outubro de 2014.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BOLAÑO, C. *Estudos Marxistas*. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BRASIL/CAPES. *Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=11](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11). Acesso 17 de julho de 2014.

BRASIL/ CNE/CES. *Resolução do CNE/CP1*, de 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES 13*, de 13 de março de 2002.

\_\_\_\_\_. *Pareceres CNE/CES 492/2001*, de 13 de março de 2001.

BRASIL CNE/CP. *Resolução do CNE/CP 1/2002*, de 17 de janeiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. *Resolução do CNE/CP 2/2002*, de 19 de fevereiro de 2002b.

BRASIL/MEC. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em dezembro de 2014.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em junho de 2013.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em junho de 2013.

\_\_\_\_\_. *INEP. Educação Superior Brasileira 1991-2004 (Exemplar Goiás)*. 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei 5.540*, de 29 de novembro de 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.788* de 25 de setembro de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. 8. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educação a Distância*. Brasília, abril de 1996.

\_\_\_\_\_. *Portal MEC. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=970). Acesso em agosto de 2014.

BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167- 219.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B., SILVA V. A. da S. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar*. N.37, p.39-58, maio/ago. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

CHAUÍ, M. de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.  
\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*.n.24, p.1-15, out/dez. 2003.

COÊLHO, I. *A gênese da docência universitária*. Linhas Críticas. Faculdade de Educação. UnB. Brasília, v.14, n.26, p.5-24, jan./jun.2008.

\_\_\_\_\_. Escola e formação de professores. Org. COÊLHO, Ildeu. *Educação, cultura e formação*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. *O pensar e o fazer: saudação aos formandos de Pedagogia/UFG, turma 1º.semestre de 1983*.

\_\_\_\_\_. Qual o sentido da escola? In: COÊLHO, Ildeu. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. *Realidade e Utopia na Construção da Universidade: memorial*. Goiânia: Editora UFG, 1996.

\_\_\_\_\_. *Universidade e Formação de Professores*. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. Universidade e reforma universitária. *Nuances: Estudos sobre Educação*. Ano X, vol.11, nos 11/12, jan./jun. e jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/388>. Acesso em agosto de 2014.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CROSO, C.; MASAGÃO, V. A concepção do Banco Mundial sobre Desenvolvimento e Educação. In: HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UNUEAD). *Projeto Pedagógico do Curso*. Anápolis/GO: Universidade Estadual de Goiás, 2009.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. de A. A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: Avaliação e Perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FARIA, J. G. *Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2011. Disponível em [http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE\\_JULIANA.pdf?1335454275%20%20](http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_JULIANA.pdf?1335454275%20%20). Acesso em janeiro de 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

GOIÁS. *Decreto nº 3.355, de 09 de fevereiro de 1990*. Disponível em [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1990/decreto\\_3355.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1990/decreto_3355.htm). Acesso em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.158, de 29 de novembro de 1999*. Disponível em [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_decretos.php?id=1946](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=1946). Acesso em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999*. Disponível em [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1999/lei\\_13456.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13456.htm). Acesso em outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia- SECTEC. *Plano Diretor para a educação superior no Estado de Goiás 2006-2015*. 2006.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. *Educação & Sociedade*, vol.29, n.105, p.1211 -1234, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em novembro de 2014.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Viera & Lent, 2006.

GUIMARÃES, G. A Escola como projeto de emancipação do homem. In: COÊLHO, Ildeu. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GUTIERREZ, S. de S. *A Entografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt16-5768--int.pdf>. Acesso dia 20 de maio de 2013.

HINE, C. Etnografia virtual. UOC Colección: "Nuevas Tecnologías y Sociedad". Disponível em [http://www.4shared.com/office/gHxTZcoK/Hine\\_Christine\\_---Etnografia\\_vi.html](http://www.4shared.com/office/gHxTZcoK/Hine_Christine_---Etnografia_vi.html). Capturado em 10 de maio de 2013.

JORNAL DA UEG. *Educação a distância: oportunidades de cursos de graduação e pós-graduação*. Anápolis, Jun/Julho de 2013. Disponível em: [http://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal\\_da\\_ueg\\_-\\_junho-julho\\_59a6fc778c4418/7](http://issuu.com/comunicacaoueg/docs/jornal_da_ueg_-_junho-julho_59a6fc778c4418/7). Acesso em 10 julho de 2014.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LUDKE, M, ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E. Formação de Professores e Educação a Distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MANUAL DO ESTAGIÁRIO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UNUEAD). *Manual do Estagiário*. Anápolis/GO: Universidade Estadual de Goiás, 2012.

MARTINI, P. Cursos a distância crescem no Brasil. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/09/cursos-distancia-crescem-no-brasil.html>. Acesso em 02 julho de 2014.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. In: FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. *O capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo. 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho Alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: Fernandes, Florestan (org.) *Marx Engels: história*. 3.ed. São Paulo, Ática, 1989. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/130785275/marx-e-engels-colecao-grandes-cientistas-sociais>. Acesso em fevereiro de 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NETTO, S.F. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Alínea, 1998.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos*. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PATTO, M. H. S. *A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1993.

PETERS, O. *A Educação a distância em transição*. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2004.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINHEIRO, V. *Escritores da Liberdade: o cinema como expressão da violência simbólica*. 36a. Reunião Nacional da ANPED - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1986 (Coleção educação contemporânea).
- PORTAL O HOJE. *Educação a Distância se consolida*. Disponível em: <http://www.ohoje.com.br/noticia/7027/educacao-a-distancia-expande-e-se-consolida>. Acesso em 01 agosto de 2014.
- PRADA, L. E. A. *Formación de Profesores em America Latina: diversos Contextos Sócio-Políticos*. Colombia: Ediciones Antropos, 2003.
- PRETI, O. (org.). A formação de professores na modalidade a distância: (DES) construindo metanarrativas e metáforas. In:\_\_\_\_\_ (org.) *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- REGULAMENTO INTERNO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONANDO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UNUEAD). *Regulamento Interno*. Anápolis/GO: Universidade Estadual de Goiás, 2013.
- RIANO, M.B.R. La evaluación em Educación a distância. *Revista Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, nº 20, 1997. P.19-35.
- ROSSI, W. *Pedagogia do Trabalho: Raízes da Educação Socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.
- SACFF, E. A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique. *A teoria do valor em Marx e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. Orgs. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.
- SGUISSARDI, V. *Universidade Brasileira no século XXI desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SARUP, M. *Marxismo e Educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Plano de Desenvolvimento Institucional – 2010-2019*.

SCHLESENER, A. H. *A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci*. Brasília: Liber Livro, 2009.

TOLEDO, E. M. L. *O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular*. Universidade de Brasília, Brasília: 2009. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8667/1/2009\\_ElizabethMariaLopesToledo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8667/1/2009_ElizabethMariaLopesToledo.pdf). Acesso em janeiro de 2014.

VALLE, L. O quem da educação a distância. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, set./dez.2009.

\_\_\_\_\_. Sobre presença e distância: reflexões filosóficas acerca da formação online. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2F33reuniao.anped.org.br%2F33encontro%2Fapp%2Fwebroot%2Ffiles%2Ffile%2FTrabalhos%2520em%2520PDF%2FGT17-6042--Int.pdf&ei=4-7OVKzaJ9WAsQTmooLoDQ&usg=AFQjCNH\\_04L0fE37RnT9mOIkDQKxldEo9Q&sig2=2wRNzK9jSOczEJIiDF\\_olg&bvm=bv.85076809,d.cWc](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2F33reuniao.anped.org.br%2F33encontro%2Fapp%2Fwebroot%2Ffiles%2Ffile%2FTrabalhos%2520em%2520PDF%2FGT17-6042--Int.pdf&ei=4-7OVKzaJ9WAsQTmooLoDQ&usg=AFQjCNH_04L0fE37RnT9mOIkDQKxldEo9Q&sig2=2wRNzK9jSOczEJIiDF_olg&bvm=bv.85076809,d.cWc). Acesso em outubro de 2014.

VIANA, N. *A Consciência da História*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

\_\_\_\_\_. *Estado, democracia e cidadania: a dinâmica da política institucional no capitalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

\_\_\_\_\_. Marx e a Educação. *Revista Estudos/UCG*, v.31, n. 3, p. 543-566, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/23283146/Marx-e-a-Educacao-Nildo-Viana>. Acesso em agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. *Sala de Aula Virtual e Relações de Poder*. *Revista Espaço Acadêmico*. N.44, out. 2004. Disponível em: [http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc\\_viana.htm](http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc_viana.htm). Acesso em 26/03/2013.

VIEIRA, F. M. S. *Considerações teórico-metodológicas para elaboração e realização de cursos virtuais*. Brasília, ABED. 2002. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos\\_ead/642/2005/11/consideracoes\\_teorico-metodologicas\\_para\\_elaboracao\\_e\\_realizacao\\_de\\_cursos\\_virtuais\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/642/2005/11/consideracoes_teorico-metodologicas_para_elaboracao_e_realizacao_de_cursos_virtuais_). Acesso em 15 de julho de 2014.

VIEIRA, R. G. Formação humana e trabalho. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (orgs.). *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens Críticas da Escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 01



Universidade Estadual de Goiás

MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia  
Anápolis - Goiás

### PESQUISA – ALUNOS (AS)

**Instituição:** UnUEAD – Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

**Curso:** Licenciatura em História

**Período:**

**Polo:**

**Data:**

**Aluno (a):**

1. Idade:

2. Sexo:

3. Raça:

4. Primeiro curso superior:

Sim ( )

Não ( )

Se a resposta for (não), qual sua outra formação? \_\_\_\_\_

5. Por que optou pela Educação a Distância?

6. Por que optou pelo curso de História?

7. O que você entende por formação para autonomia?

8. Você considera que as metodologias e os conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado do curso de História oferecido pela UnUEAD são desenvolvidas de forma:

Participativa ( )

Centralizada ( )

Por quê?

9. Você considera que a disciplina de Estágio no curso de História oferecido pela UnUEAD possibilita a formação do professor autônomo?

Sim ( )

Não ( )

Por quê?

10- Como se organiza e concretiza o Estágio Supervisionado nos cursos de História da UnUEAD?

11- Críticas sobre os limites e/ou relevância do Estágio Supervisionado na Educação a distância.

## APÊNDICE 02



Universidade Estadual de Goiás

MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia  
Anápolis - Goiás

### PESQUISA – TUTORES

**Instituição:** UnUEAD – Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

**Curso:** Licenciatura em História

**Data:**

**Polo:**

**Nome do Tutor(a) de Estágio:**

**Tutor :** (  ) Presencial (  ) A distância

1. Idade:
2. Sexo:
3. Raça:
4. Formação:
5. Por que optou por trabalhar na Educação a Distância?
6. Qual o trabalho desenvolvido pelo Tutor de Estágio e sua importância na formação do professor?
7. O que você entende pela formação para autonomia?
8. Você considera que as metodologias e os conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado do curso de História oferecido pela UnUEAD são desenvolvidas de forma:  
  
Participativa (  )                      Centralizada (  )  
Por quê?
9. Você considera que a disciplina de Estágio no curso de História oferecido pela UnUEAD possibilita a formação do professor com autonomia?

Sim (  )                      Não (  )  
Por quê?

10- Como se organiza e se concretiza o Estágio Supervisionado nos cursos de História da UnUEAD?

11- Críticas sobre os limites e/ou relevância do Estágio Supervisionado na Educação a distância.

## APÊNDICE 03



Universidade Estadual de Goiás

MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia  
Anápolis - Goiás

### PESQUISA – COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO

**Instituição:** UnUEAD – Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

**Curso:** Licenciatura em História

**Data:**

**Nome da Coordenadora:**

1. Idade:
2. Sexo:
3. Raça:
4. Formação:
5. Por que optou por trabalhar na Educação a Distância?
6. Qual o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Estágio e sua importância na formação do professor?
7. O que você entende pela formação para autonomia?
8. Você considera que as metodologias e os conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado do curso de História oferecido pela UnUEAD são desenvolvidas de forma:  
  
Participativa ( )                      Centralizada ( )  
Por quê?
9. Você considera que a disciplina de Estágio no curso de História oferecido pela UnUEAD possibilita a formação do professor com autonomia?  
  
Sim ( )                                      Não ( )  
Por quê?

10- Como se organiza e concretiza o Estágio Supervisionado nos cursos de História da UnUEAD?

11- Críticas sobre os limites e/ou relevância do Estágio Supervisionado na Educação a distância.

## APÊNDICE 04



Universidade Estadual de Goiás

MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia  
Anápolis - Goiás

### PESQUISA – COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA

**Instituição:** UnUEAD – Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

**Curso:** Licenciatura em História

**Data:**

**Nome da Coordenador(a):**

1- Idade:

2- Sexo:

3- Raça:

4- Formação:

5- Por que optou por trabalhar na Educação a Distância?

6- Qual o trabalho desenvolvido pela Coordenação do curso em relação ao Estágio Supervisionado?

7- O que você entende pela formação para autonomia?

8- Você considera que as metodologias e os conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado do curso de História oferecido pela UnUEAD são desenvolvidas de forma:

Participativa ( )                      Centralizada ( )

Por quê?

9- Você considera que a disciplina de Estágio no curso de História oferecido pela UnUEAD possibilita a formação do professor com autonomia?

Sim ( )                      Não ( )

Por quê?

10- Como se organiza e concretiza o Estágio Supervisionado nos cursos de História da UnUEAD?

11- Críticas sobre os limites e/ou relevância do Estágio Supervisionado na Educação a distância.

**ANEXOS**  
**ANEXO 01**

## ANEXO 02<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Esta como Anexo VII no Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UnUEAD.

## **ANEXO 03<sup>29</sup>**

---

<sup>29</sup> <sup>29</sup> Esta como Anexo 4 no Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UnUEAD

## **ANEXO 04**

## **ANEXO 05**

## **ANEXO 06**