

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Beatriz Mandelert Padovani

**ANÁLISE DE UM MODELO HÍBRIDO DE
LICENCIATURAS PRESENCIAIS COM
INCREMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NO ESTADO DO PARÁ**

Taubaté – SP

2007

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Beatriz Mandelert Padovani

**ANÁLISE DE UM MODELO HÍBRIDO DE
LICENCIATURAS PRESENCIAIS COM
INCREMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre em Gestão e
Desenvolvimento Regional do Departamento
de Economia, Contabilidade, Administração e
Secretariado da Universidade de Taubaté.
Orientador: Prof. Dr. Édson Aparecida de
Araújo Querido Oliveira.

Taubaté – SP

2007

MARIA BEATRIZ MANDELERT PADOVANI
DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO HÍBRIDO DE LICENCIATURAS
PRESENCIAIS COM INCREMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO
DO PARÁ

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Departamento de Economia, Contabilidade, Administração e Secretariado da Universidade de Taubaté.
Orientador: Prof. Dr. Édson Aparecida de Araújo Querido Oliveira.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

Prof. _____

Assinatura _____

À Karlla Catete, grande
companheira das

noites de trabalho.

RESUMO

O presente trabalho consiste na comparação do modelo educacional presencial adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA na oferta das Licenciaturas que mantém no Estado Pará, com um modelo híbrido de licenciaturas que integre as tecnologias da informação e da comunicação, as denominadas ferramentas de Educação a Distância, com especial enfoque na integração das tecnologias que envolvem a rede mundial de computadores, aos projetos pedagógicos atualmente implementados pela Universidade, com vistas à promoção da inclusão social dos professores.

Evidenciando que a educação é fator estratégico para o desenvolvimento dos países e que o Brasil, assim como a maioria dos países em desenvolvimento, encontra-se em processo de revisão e reforma de seu sistema educacional, destaca-se a importância da formação de professores neste cenário.

Com base no modelo híbrido proposto, a questão central do trabalho é determinar as vantagens e desvantagens resultantes da utilização das tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da formação de professores.

No contexto analisado, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, considerando as licenciaturas presenciais já implantadas, valendo-se dos instrumentos oficiais de avaliação de cursos de graduação do Ministério da Educação, por todos os ângulos considerados no presente estudo, conclui-se que a implementação do modelo híbrido proposto apresenta vantagens sobre a manutenção do modelo presencial adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Formação de Professores. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Básica. Licenciaturas.

ABSTRACT

This paper consist on comparing the presential educational model used at Vale do Acaraú State University to offer teacher formation at the State of Pará with a teacher formation hybrid model that integrate information and communication technologies, the Distance Education tools, focusing on integrating technologies that involve the world wide web, to pedagogic projects applied by the University nowadays, aiming to promote social inclusion of teachers.

Showing that education is a strategic factor to countries development and that Brazil, as most countries in development, is reviewing and reforming its educational system, the importance of teachers' formation is amplified at this context.

Based upon hybrid proposal, the main question of this paper is to determinate advantages and disadvantages resulting from the use of information and communication technologies to teacher formation.

At the analyzed context, by documental and bibliographic research, considering existing presential teacher formation, through official evaluation instruments of graduation courses from the Education Ministry, by all angles considered on this study, it is conclude that the application of the hybrid model proposed has advantages to maintaince of the presential model used by the Vale do Acaraú State University at the State of Pará.

KEY-WORDS: Distance Education. Teacher Formation. Information and Communication Technologies. National Curricular Directives. Basic Education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoa de todas as idades | 35 |
| Tabela 2 – Número de Matrículas no Ensino Fundamental e Médio, por Faixa Etária, no Brasil, Região Norte e Estado do Pará, em 30/03/2005 | 51 |
| Tabela 3 – Matrículas e funções docentes no ensino elementar | 59 |
| Tabela 4 – Índices de analfabetismo na população de quinze anos e mais | 60 |
| Tabela 5 – Taxa de Escolarização Bruta e Líquida do Ensino Fundamental e Médio em relação ao Brasil, à Região Norte e ao Estado do Pará | 64 |
| Tabela 6 – Professores sem formação superior no Brasil | 81 |
| Tabela 7 – IDEB 2005 e projeções para o Brasil e o Estado do Pará | 91 |
| Tabela 8 – Avaliação Somativa | 122 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Atuação da UVA no território Nacional | 90 |
| Figura 2 – Onde a UVA está no Pará | 95 |
| Figura 3 – Matriz curricular simplificada dos cursos da UVA | 100 |
| Figura 4 – Estrutura Metodológica | 105 |
| Figura 5 – Organização das Atividades | 106 |
| Figura 6 – Fluxograma de integralização das disciplinas | 108 |
| Figura 7 – Metodologias de Apoio ao Aluno | 110 |
| Figura 8 – Integração das Mídias | 113 |
| Figura 9 – Estrutura Administrativa e de Apoio ao Aluno | 125 |
| Figura 10 – Mesorregiões Paraenses | 126 |
| Figura 11 – Organograma da Equipe Institucional de Apoio | 129 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Percentuais de analfabetismo da população de 15 ou mais anos residente nos municípios do Pará | 92 |
| Gráfico 2 – Percentuais de analfabetismo da população de 15 ou mais anos residente nos municípios do Brasil | 93 |
| Gráfico 3 – Composição Média das Atividades dos Alunos | 106 |
| Gráfico 4 – Dias Letivos por Semestre | 109 |
| Gráfico 5 – Dias Letivos de Ocupação para cada 3 Turmas | 111 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores adotados para a comparação das modalidades presencial e a distância
..... 134

LISTA DE ABREVIATURAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
- CP – Conselho Pleno
- EAD – Educação a Distância
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SEPOF – Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UEPA – Universidade do Estado do Pará
- USP – Universidade de São Paulo
- UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 O Problema | 17 |
| 1.2 Objetivos | 17 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 18 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 18 |
| 1.3 Delimitação do Estudo | 19 |
| 1.4 Método | 19 |
| 1.5 Organização do Trabalho | 21 |
| 2. INTRODUÇÃO À ABORDAGEM HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO | 26 |
| 2.1 Evolução da Educação Básica Brasileira | 30 |
| 2.2 Desdobramentos Atuais do Processo Histórico de Desenvolvimento da Educação no Brasil | 47 |
| 2.3 A Formação dos Professores – Origens, Evolução e Desafios Atuais | 53 |
| 2.4 Considerações sobre a nova concepção da Formação de Professores no Brasil | 70 |
| 2.4.1 Questões relativas ao campo Institucional | 72 |
| 2.4.2 Questões relativas ao campo Curricular | 73 |
| 2.5 A Educação a Distância na Formação dos Professores – adequação, conveniência e utilidade face às demandas atuais | 78 |
| 2.6 Projeto de Formação de Professores mantido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú no Pará | 89 |
| 3. MODELO HÍBRIDO | 102 |
| 3.1 Aspectos Gerais do Modelo Híbrido | 102 |
| 3.2 Metodologias do Modelo Híbrido | 111 |
| 3.3 Componentes Didáticos | 112 |
| 3.3.1 Aulas Presenciais | 113 |
| 3.3.2 Material Escrito – Fascículos | 115 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.4 Web | 117 |
| 3.4 Processo de Avaliação do Modelo Híbrido | 120 |
| 3.5 Operacionalização das Licenciaturas oferecidas com base no Modelo Híbrido no Território Paraense | 124 |
| 3.6 Equipe Institucional de Suporte necessária à Implantação do Modelo Híbrido | 128 |
| 4. COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO HÍBRIDO E O MODELO PRESENCIAL DE LICENCIATURAS ATUALMENTE IMPLANTADO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA) | 133 |
| 4.1 Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso | 136 |
| 4.2 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular..... | 137 |
| 4.3 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular | 139 |
| 4.4 Estratégias de flexibilização curricular | 140 |
| 4.5 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com a concepção do curso | 142 |
| 4.6 Relação aluno/orientador | 143 |
| 4.7 Participação em atividades simuladas | 144 |
| 4.8 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso | 145 |
| 4.9 Dedicção ao curso | 146 |
| 4.10 Mecanismos de nivelamento | 147 |
| 4.11 Instalações especiais e laboratórios específicos | 148 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 151 |
| REFERÊNCIAS | 154 |

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, bem como a maioria dos países em desenvolvimento, encontra-se em processo de revisão e reforma de seu sistema educacional, premido pelas exigências impostas pelas transformações advindas do avanço tecnológico da sociedade atual, cujo modelo de crescimento depende da geração de capital humano.

Neste contexto, a educação alcança o status de fator estratégico, indispensável ao desenvolvimento do país, na medida em que é a ferramenta capaz de preparar os necessários recursos humanos para responder às demandas econômicas e sociais da sociedade da informação e, ainda, em razão de ser o elemento que garantirá aos indivíduos o efetivo exercício da cidadania.

Esse processo desloca a educação para um “lugar” privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho em uma sociedade permeada pelos códigos da modernidade (BARONE, 1999).

No cenário brasileiro, as reformas tendentes a suprir as demandas do contexto atual se dão com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, após 8 (oito) longos anos de debate, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96.

Dentre outros temas de relevância, como a priorização dos investimentos no ensino fundamental, ampliação do conceito do ensino básico, reforma dos princípios norteadores da educação profissional, municipalização, criação do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, atual Fundeb¹ – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, descaracterização dos currículos mínimos, que foram substituídos por diretrizes curriculares nacionais, o direcionamento das reformas e prioridades nacionais implementados pelas normas promulgadas teve como um de seus pontos de maior destaque a questão da formação dos profissionais da educação, assim tratados os professores em capítulo próprio da LDBEN.

A legislação, bem como suas normas complementares, tornou obrigatória a reforma do sistema de educação inicial e continuada de professores no Brasil, no que diz respeito aos cursos, cargas horárias, conteúdos e currículos e enfoques metodológicos que orientam essa formação.

No bojo de todas as mudanças, outra imposição legal ganha enorme destaque: a necessidade de formação superior de todos os professores que atuam na educação básica. Relevando as imperfeições legais constantes da norma jurídica, as Instâncias Governamentais, as Instituições formadoras e os professores se mobilizaram para atendimento desta meta, cujo gigantismo não se limitava à formação das centenas de milhares de professores em exercício na educação

¹ O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional Nº 53, aprovada em 06 de dezembro de 2006, atenderá não só o Ensino Fundamental [6/7 a 14 anos], como também a Educação Infantil [0 a 5/6 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos.

básica brasileira sem nível superior, mas também atingia a formação daqueles profissionais necessários ao atendimento da expansão do ensino básico brasileiro, em processo acelerado de crescimento, viabilizado por políticas públicas de universalização do ensino fundamental.

Foi neste contexto que a Universidade Estadual Vale da Acaraú – UVA, uma universidade estadual cearense, como outras Instituições Brasileiras, lançou um programa de formação de professores, descentralizado (de interiorização), na medida em que atendia aos professores em seus municípios, de forma presencial, em regime modular.

Tal projeto, inicialmente concebido para a oferta do Curso de Pedagogia, com habilitação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, foi um sucesso quantitativo, sendo, posteriormente, estendido para a oferta das demais licenciaturas específicas que compõem o conjunto das licenciaturas necessárias ao ensino básico brasileiro.

A aceitação dos programas de formação de professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA foi tamanho que, rapidamente, com base no Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, estabelecido pelo art. 221 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelo art 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, inclusive, ampliou seu espectro, o projeto foi implantado em outros 11 (onze) Estados Brasileiros, entre eles o Pará.

O presente trabalho aborda a experiência realizada no Estado Pará, Unidade da Federação em que a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA desenvolve

um moderno projeto de Licenciaturas Integradas, que atende aos mais modernos princípios de formação de professores, sendo concebido em estrita consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, descentralizado em 57 dos 143 municípios do Estado, em regime modular presencial.

O foco deste trabalho é a comparação do modelo presencial adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA na oferta de suas Licenciaturas, com um modelo híbrido de licenciaturas que integre as tecnologias da informação, ou seja, ferramentas de Educação a Distância (EAD), com especial enfoque para o apoio web, aos projetos pedagógicos atualmente implementados pela Universidade, com vistas à promoção da inclusão social dos professores, em atendimento ao que dispõe o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que a Universidade ainda não conseguiu suprir no âmbito de seus projetos: promover a inclusão digital dos professores, tudo nos termos abaixo transcritos:

“[...] domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério [...]” (Plano Nacional de Educação, 2001).

1.1 O Problema

Determinar as vantagens e desvantagens resultantes da adoção de um modelo híbrido de educação presencial com uso de recursos tecnológicos, mediante a transformação do modelo presencial implementado para a oferta das licenciaturas mantidas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em municípios do Estado do Pará.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Propor um modelo híbrido para as Licenciaturas oferecidas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará, por meio do qual se agregue à proposta presencial, atualmente adotada pela Universidade, ferramentas de educação a distância.

Em seguida, comprovar os benefícios do modelo híbrido em relação ao presencial, à luz da necessidade de promover a inclusão digital dos professores e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino básico e, ainda, de promover a expansão do projeto para localidades atualmente inatingíveis, em virtude da metodologia presencial adotada.

1.2.2 Objetivos Específicos

A proposta do presente trabalho abrange os objetivos específicos a seguir consignados:

- Identificar os cursos de licenciatura plena mantidos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará, confeccionando um modelo híbrido de educação presencial com utilização de recursos tecnológicos;

- Comparar o modelo híbrido citado anteriormente com o modelo presencial adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará.

1.3 Delimitação do Estudo

O presente estudo objetiva determinar as vantagens e desvantagens da incrementação tecnológica dos cursos já ofertados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Nesta conjuntura, o trabalho resultará na construção de um modelo híbrido de educação presencial com uso de ferramentas de educação a distância, sendo que os aspectos relativos às estruturas institucionais, corpo docente, parceiros e público-alvo já estão definidos nos instrumentos legais e acadêmicos próprios, competindo a este trabalho apenas agregar estes dados aos estudos objeto da pesquisa.

No que tange aos projetos pedagógicos, os mesmos, já concebidos e aprovados nas instâncias cabíveis, poderão apenas sofrer adaptações com vistas à utilização das ferramentas de EAD.

1.4 Método

O presente trabalho adotou, como método de abordagem, o estudo comparativo, que partiu da análise dos elementos do setor educacional compreendido, no caso em estudo, como o universo de atuação da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará.

As técnicas de pesquisa envolveram pesquisa documental e bibliográfica, por meio de abordagem qualitativa-descritiva, utilizando estudos de avaliação de programa.

A pesquisa bibliográfica realizada adotou diversos autores, com destaque para aqueles que, pelas funções ocupadas, participaram da elaboração dos atuais referenciais normativos que passaram a conduzir as políticas educacionais brasileiras a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ressaltando-se Mello, Souza, Scdhwartzman e Cury. Com fundamento nestes e em outros autores, foi desenvolvido um estudo histórico para a contextualização dos problemas educacionais brasileiros, com a finalidade de demonstrar a necessidade da implantação de novas e abrangentes propostas para a formação de professores no Brasil.

São também analisadas as questões referentes à educação a distância enquanto modalidade de ensino de valia em cursos de graduação e, em especial, para as licenciaturas, tendo em vista as demandas específicas oriundas da educação básica, em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos da formação de professores pretendida em nosso país.

Com base nos resultados destes estudos, foi proposto um modelo híbrido, partindo dos cursos de licenciatura já mantidos pela UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú no Estado do Pará, na modalidade presencial.

O modelo híbrido é, a seguir, comparado com o modelo presencial em regular funcionamento no Estado do Pará, com base em critérios estabelecidos pelo

MEC/Inep para avaliação de cursos de graduação no Brasil. Dentre as categorias de análise adotadas oficialmente pelo MEC/Inep, foram selecionadas para fins de utilização no presente estudo as seguintes:

- Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso.
- Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular;
- Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular
- Estratégias de flexibilização curricular;
- Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com a concepção do curso;
- Relação aluno/orientador;
- Participação em atividades simuladas;
- Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso;
- Dedicção ao curso, e;
- Mecanismos de nivelamento.

Com base nestas categorias, serão analisados comparativamente os modelos educacionais presencial – atualmente adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – e híbrido, que consiste na conversão de parte do projeto para a modalidade a distância.

1.5 Organização do Trabalho

O trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, cujo teor, de forma resumida e ordenada, aparece descrito nos termos a seguir apresentados.

O primeiro capítulo consiste na apresentação do trabalho, com a determinação do tema a ser tratado, do problema de pesquisa, bem como, definidos os objetivos do estudo e sua delimitação. Em seqüência, ainda, no mesmo capítulo, é apresentada a metodologia que norteou os estudos inerentes à proposta.

O segundo capítulo é composto de uma análise histórica da evolução da educação brasileira, sendo estudadas as razões do atraso educacional do país. A seguir, é abordada a evolução da formação dos professores, suas origens, dificuldades e os reflexos que essa modalidade de formação sofreu em relação às políticas educacionais implementadas ao longo dos anos no Brasil.

Em sentido inverso, são também objeto de investigação, os resultados negativos que a insuficiente e deficiente qualificação dos professores acarretou sobre a qualidade do ensino básico brasileiro.

Neste contexto, são, ainda, analisadas as novas propostas e modelos propostos para a formação de professores, constantes dos instrumentos normativos

que norteiam a reforma educacional brasileira, iniciada pela Constituição Federal de 88 e regulamentadas pela nova LDBEN e pelo Conselho Nacional de Educação.

Igualmente, para a consecução dos objetivos deste trabalho, a educação a distância é estudada, na condição de modalidade de ensino que, se bem utilizada pedagogicamente, possui grande potencial positivo na estruturação de novas propostas de formação de professores, com vistas à obtenção da inclusão digital dos professores, da extensão do uso das tecnologias da informação e da comunicação - TIC nas salas de aula do ensino básico, do necessário estímulo à constante aprendizagem e à ampliação das possibilidades de oferta e acesso ao ensino superior para os futuros profissionais interessados no exercício da docência no ensino básico.

Finalizando o segundo capítulo, o projeto pedagógico e institucional adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado Pará é objeto de detalhamento, com vistas à construção do modelo híbrido, bem como, é avaliado com o objetivo da realização da análise comparativa entre as modalidades presencial e a distância. São incluídas na avaliação do projeto da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) as condições gerais de oferta de ensino no Estado do Pará.

Em continuidade, no capítulo terceiro, é confeccionado o desenho de uma proposta de educação híbrida dos Cursos de Licenciatura Plena mantidos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – (UVA) no Estado do Pará, que envolva momentos presenciais e a distância, sendo abordados os aspectos metodológicos a ela inerentes.

O modelo híbrido proposto inclui a utilização de diferentes mídias, aulas televisivas, fascículos impressos, ambientes informatizados, nos quais os alunos têm acesso a conteúdos, programas didáticos, banco de dados e apoio remoto (tutoria a distância), bem como prevê a oferta de aulas presenciais ministradas pelos docentes da Instituição de Ensino em estudo.

Por meio do modelo híbrido 50% (cinquenta por cento) da carga horária dos cursos de Licenciatura Plena oferecidos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará é convertida para a modalidade a distância, sendo que os componentes curriculares que sofreram a conversão de modalidade são os seguintes:

- Atividades Acadêmico, Científico Culturais;
- Práticas pedagógicas;
- Metodologia da Pesquisa Científica e orientações para a confecção dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC;
- Disciplinas do Núcleo Básico (comum a todos os cursos) e que são oferecidas no 1º, 2º e 3º semestres das licenciaturas em análise;
- Disciplinas de nivelamento de conteúdos do ensino médio, tratadas nos projetos pedagógicos da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA como Eletivas de Conteúdo Específico.

Em seguida, os cursos de licenciatura plena, nas modalidades de educação presencial e a distância são comparados, com vistas à análise dos benefícios que a implementação do último agregaria ao processo, à luz da necessária inclusão digital

dos professores, melhoria do ensino básico e expansão do projeto para os municípios, até então, não atendidos, em função da metodologia exclusivamente presencial.

A análise comparativa entre os modelos tomou por base os Instrumentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para a Avaliação de Cursos de Graduação (2006).

Não foram adotados os Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância, tendo em vista que o Instrumento a ser utilizado deve servir para avaliação genérica de cursos de graduação independentemente da modalidade de oferta, presencial ou a distância.

Tomando por base o Instrumento oficial para Avaliação de Cursos de Graduação, a comparação objeto do presente trabalho foi procedida tomando-se por base três grandes categorias:

- Organização didático-pedagógica;
- Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo;
- Instalações físicas.

A comparação é procedida nos termos dos seguintes conceitos estabelecidos pelo Ministério da Educação:

Categorias são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos do curso sobre os quais se emite juízo de

valor e que, em seu conjunto, expressam sua totalidade. Neste instrumento, as três categorias consideradas contemplam em seus indicadores as dez dimensões preconizadas pelo SINAES.

Grupo de indicadores é o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, evidências da dinâmica acadêmica dos cursos. Entretanto, não são objetos de avaliação e pontuação.

Indicadores são aspectos (quantitativos e qualitativos) que possibilitam obterem evidências concretas que, de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam.

Critérios são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

2. INTRODUÇÃO À ABORDAGEM HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação não pode mais ser vista e tratada fora do âmbito das políticas públicas, que norteiam, sobretudo, os países em desenvolvimento. Nesta linha, Mello (2004) reforça que, diante de tal cenário, é pouco afirmar a prioridade da educação como uma política social a mais. Para fazer dela um fator de sustentação do desenvolvimento econômico e social, é preciso dar-lhe sustentação política de longo prazo, a fim de que se transforme de política de governos em estratégia de Estado.

O cenário atual da sociedade globalizada, marcado por constantes mutações, acaba por estabelecer vínculos quase lineares e relações de causa-efeito entre o nível de escolaridade da população e sua capacidade de entrar e permanecer no mercado de trabalho, bem como o seu desempenho produtivo (BARONE, 1999).

Segundo Belloni (2002), nos países subdesenvolvidos, que se caracterizam por serem industrializados e urbanizados, porém pobres e atrasados cultural e politicamente, as contradições e as desigualdades sociais tendem a ser severamente agravadas pelo avanço tecnológico.

Neste contexto, os países em desenvolvimento são os mais afetados pelos impactos da estrutura mundial globalizada, sendo diretamente atingidos pelos piores malefícios do desenvolvimento (poluição, devastação ecológica, concentração urbana), não podendo exigir, ao mesmo tempo, os benefícios (o avanço social e político) e continuam sofrendo os problemas típicos de sua situação tradicional (estrutura agrária arcaica, política oligárquica, desemprego estrutural, ignorância, exclusão e miséria), agravados de modo inédito na história pela eficácia tecnológica (BELLONI, 2002).

Ainda neste sentido, afirma Testa (2002) que, em uma sociedade onde a informação e o conhecimento ganham destaque, os desafios educacionais ainda estão longe de ser resolvidos. Nos países em desenvolvimento, a exclusão de uma parcela significativa da população da educação formal cria divisões culturais e econômicas que contribuem para o aumento das desigualdades sociais e atrasam o desenvolvimento socioeconômico.

Em igual sentido, afirma Mello (2005) que a preparação para o exercício da cidadania moderna e o incremento da competitividade são os grandes marcos orientadores de novos rumos para a educação nos países em desenvolvimento. São *objetivos macroestratégicos*.

Vale considerar, para fins do presente trabalho, que se adota a concepção das dimensões de Souza (2005), no que tange ao cidadão na sua relação com a sociedade: a dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante do país. Em síntese, para a preparação deste cidadão que foram criados os sistemas de ensino.

No Brasil, esses objetivos estratégicos de gestão deveriam ter, como ponto de partida, as questões referentes aos problemas da má qualidade do ensino e do baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que não contribuem para a diminuição das desigualdades sociais, ao contrário, acabam as reforçando (MELLO, 2005).

Souza (2005) ensina que a Sociedade do Conhecimento, produto de uma revolução científica sem precedentes na história, exige um grande esforço de sistematização do conhecimento e de sua difusão a toda a sociedade por meio da universalização do acesso à educação. Não por outra razão observa-se, a partir do século XIX, um enorme esforço em todos os países da Europa ocidental e dos Estados Unidos por garantir que todos os cidadãos tivessem acesso à educação básica. Essa demanda social levou à estruturação dos sistemas públicos de ensino nesses países, segundo padrões que se transformam em modelos para o resto do mundo.

No caso brasileiro, segundo o mesmo autor, a consequência do atraso educacional não impediu a evolução econômica e o crescimento do país. Porém, acarretou o desenvolvimento de um modelo que gerou profundas desigualdades sociais.

Este cenário da educação brasileira é reafirmado por Castro (2005), que consigna que se o setor produtivo brasileiro conseguia sobreviver, a iniquidade econômica corria paralela com a desigualdade educativa entre regiões, perpetuando zonas de pobreza e preservando um elitismo secular.

Até os dias atuais, o Brasil é um país em que os que chegam ao ensino superior são poucos e altamente selecionados. Por esta razão, afirma Mello (2005) que não se pode desperdiçar esses recursos humanos e sociais com a banalidade e a desqualificação. O Brasil ainda depende desse contingente diminuto e minoritário da juventude para dar sustentação ao processo de absorção e produção científico-tecnológica.

Admitindo a gravidade da situação da educação brasileira, bem como a sua importância para a construção de uma sociedade mais equilibrada, dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (PARECER CNE/CP nº. 9/2001).

Castro (2005) esclarece que o extraordinário crescimento econômico experimentado pelo Brasil entre 1930 e 1993 que, em termos absolutos, foi superior ao da Coréia ou do Japão, exemplos de progresso econômico, deu-se em virtude da existência de um pequeno grupo de pessoas “bem educadas” que puxaram a economia para frente. Neste contexto, a educação brasileira ficou para trás no período, seja em comparação ao rápido crescimento econômico, seja em relação a outros países latino-americanos muito mais pobres que o Brasil.

É necessário destacar que a educação brasileira é historicamente deficiente. O atraso educacional remonta ao período colonial. Em sentido contrário ao que ocorreu em outros países, a colonização portuguesa não deu atenção e enfoque aos processos de instrução e educação pública (SOUZA, 2005).

Desta forma, a análise das demandas atuais da educação básica depende da contextualização de seu desenvolvimento histórico, razão pela qual passa-se a abordar os principais elementos que contribuíram para a configuração do cenário educacional brasileiro da atualidade, abordando, também, as importantes questões relativas ao percurso histórico paralelo da formação de professores no país.

2.1 Evolução da Educação Básica Brasileira

A história da educação no Brasil tem seu início no ano de 1549, oportunidade na qual aqui aportaram os jesuítas, com o objetivo de atender aos propósitos missionários da Ordem, bem como às políticas colonizadoras da Metrópole.

As atividades dos jesuítas destinavam-se, precipuamente, à formação do clero e à instrução e catequização dos índios. Além disto, os colégios fundados

pelos jesuítas, neste período, serviram também para a preparação dos jovens que pretendiam ingressar nos estudos superiores, em universidades européias.

Segundo Ribeiro (2001), apesar do objetivo central da educação ministrada pelos jesuítas ser a catequização e instrução dos indígenas, houve a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que os jesuítas eram os únicos educadores que contavam com o apoio real na colônia.

Progressivamente, o sistema educacional dos jesuítas se expandiu, alcançando todo o território nacional. Não há consenso entre os autores sobre o número de estabelecimentos de ensino fundados e mantidos pelos jesuítas no período. É imprescindível mencionar que, segundo vários educadores, os jesuítas contribuíram de forma significativa para a manutenção da unidade lingüística e cultural da colônia.

Por outro lado, os jesuítas são apontados como responsáveis pela substituição da cultura indígena pela européia, constituindo-se em agentes de desintegração dos valores nativos (WEREBE, 1994).

Os jesuítas permaneceram no Brasil por mais de 200 anos, sendo, em 1759, expulsos pelo Marquês de Pombal, que pretendia não apenas renovar os métodos e práticas de ensino, mas torná-lo laico, sob forte influência das idéias iluministas. Pretendia, ainda, o Governo Colonial, implementar um sistema de ensino apto ao atendimento das demandas econômicas advindas da metrópole, que apresentava claros sinais de decadência e necessitava tirar o maior proveito possível da colônia.

As conseqüências da chamada Reforma Pombalina foram danosas para o ensino brasileiro, pois resultaram no desmantelamento da estrutura católica de ensino que vigorava, praticamente, solitária na Colônia e, mesmo não se constituindo num modelo de excelência, dada a sua natureza excessivamente rígida, dogmática e voltada para os interesses religiosos e políticos predominantes à época, era bem estruturada e não foi substituída por um projeto capaz de instituir um novo sistema escolar.

Os ideais do Marquês de Pombal, de modernizar o ensino, libertando-o da estreiteza e do obscurantismo que lhe imprimiam os jesuítas, não se concretizaram, principalmente em virtude da falta de recursos materiais e humanos. Entretanto, mesmo limitado a um ensino precário e irregular, este período marca o nascimento, ainda que de forma incipiente, do ensino público, financiado pelo Estado (WEREBE, 1994).

No início do século XIX, a corte portuguesa se transfere para o Brasil, fugindo das forças napoleônicas e desencadeando uma série de transformações na Colônia. A administração de Dom João VI, em matéria educacional, foi fértil no que se refere ao ensino técnico e superior, pois havia a necessidade de cobrir as lacunas de formação profissional cujo vazio, antes oportuno, passou a prejudicar os interesses do governo (HAIDAR; TANURI, 2004).

Neste contexto, são instituídos, em 1808, pelo Príncipe Regente, os primeiros cursos superiores no Brasil, todos de caráter profissional (medicina, engenharia e de formação de oficiais para o exército e a marinha), com vistas ao atendimento das demandas oriundas das novas condições impostas à Colônia.

Quanto aos demais níveis, norteados por diretrizes semelhantes às anteriores, a administração de Dom João VI manteve a educação elementar relegada a um segundo plano, permanecendo o ensino fundamental abandonado e restrito à educação de alguns poucos filhos de colonos e o ensino médio continuou irregular e limitado a aulas régias.

A proclamação da independência (1822) e o início do período imperial não inauguraram uma nova política educacional, tendente à instrução popular. Ao contrário, foram mantidas as estruturas sociais da colônia, aristocrática e escravocrata. Desta forma, para os padrões do Império, a clientela escolar se resumia aos filhos dos homens livres, sendo que a elite aristocrática, quando muito, admitia a educação popular limitada apenas ao nível mais elementar.

Além das limitações oriundas da estrutura social, a falta de recursos igualmente contribuiu para retardar a evolução do ensino brasileiro, sendo responsável pela não implementação das idéias e projetos defendidos pelas alas liberais, tais como os contidos no projeto de Constituição de 1823, que assegurava a criação de um sistema nacional de educação, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a distribuição de escolas por todo o território nacional.

Outro fator que prejudicou o ensino básico nacional durante o período imperial, segundo diversos autores, foi o adendo constitucional de 1834, que estabeleceu a descentralização do ensino. Segundo Werebe (1994), a descentralização foi implementada sem diretrizes em nível nacional, sem o estabelecimento das condições básicas para que as diferentes regiões pudessem implementar as políticas necessárias ao desenvolvimento do ensino.

A descentralização não afetou o ensino superior, que continuou a cargo do governo central após o Ato Adicional de 1834. Vale ressaltar que, durante o período Imperial, esse foi o segmento do ensino que mais despertou a atenção e os investimentos das autoridades, já que é o nível em que se daria a formação da elite dirigente daquela sociedade aristocrática (RIBEIRO, 2001).

Foi durante o Império, no período de 1835 a 1846, que se instituíram as primeiras escolas normais, com a finalidade de melhorar a preparação do pessoal docente. Tais escolas foram criadas, respectivamente, nos atuais Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Ceará e São Paulo e ofertavam cursos de, no máximo, dois anos e em nível secundário. Entretanto, de modo geral, a formação de professores foi insuficiente e de má qualidade neste período, fato que, dentre outras razões, contribuiu para que o ensino básico se mantivesse deficiente qualitativamente e precário, quantitativamente (HAIDAR; TANURI, 2004).

Assim, segundo as mesmas autoras, o império legou à república, juntamente com seus anseios, esperanças e planos irrealizados, uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública.

Em 1889, com a proclamação da república, os líderes revolucionários se animaram pela causa da educação e, em especial, pela democratização de seu acesso, admitindo ser o ensino uma das soluções para os problemas brasileiros.

Porém, tais ideais não tardaram a arrefecer e a educação na Primeira República não trouxe alterações significativas para a instrução pública. Na verdade, o ensino brasileiro reproduziu as idéias predominantes no Império. Nesta conjuntura,

dois terços da população continuaram fora da escola, sendo que os contingentes de analfabetos continuavam a se avolumar em números absolutos, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

| Especificação | 1890 | 1900 | 1920 |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Total | 14.333.915 | 17.388.434 | 30.635.605 |
| Sabem ler e escrever | 2.120.559 | 4.448.681 | 7.493.357 |
| Não sabem ler e escrever | 12.213.356 | 12.939.753 | 23.142.248 |
| % de analfabetos | 85 | 75 | 75 |

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 1936.

As escolas secundárias se mantiveram reservadas aos filhos das classes privilegiadas e inacessíveis à população em geral. É importante destacar que o perfil elitista do ensino médio (secundário) somente se modificou décadas depois, a partir dos anos 60. Ainda quanto ao ensino secundário, tem-se de ressaltar que ele permaneceu desprovido de finalidade formativa própria, subordinando-se ao preparo para o ingresso dos alunos nas Instituições de Ensino Superior (HAIDAR; TANURI, 2004).

O ensino profissional recebeu algum incentivo do poder central. Porém, a mentalidade acadêmica e a pouca valorização do trabalho manual já se constituíam impedimentos ao desenvolvimento dessa modalidade de educação.

Durante a Primeira República, em relação ao ensino superior, o fato marcante foi a criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Deve-se destacar que a referida universidade foi produto da reunião de

escolas profissionais já existentes. Verificou-se, também, no período, a expansão dos estabelecimentos isolados de ensino superior.

Segundo Ribeiro (2001), tal qual ocorreu nos períodos anteriores, a formação para o magistério continuou a receber pouca atenção dos governantes na Primeira República, muito embora tenham sido criadas algumas escolas normais. Não foram criados cursos para a formação de professores para o secundário e os critérios para seleção dos docentes para o ensino superior se mostraram ineficientes.

Para Castro (2005), até a Segunda Guerra Mundial o país possuía um sistema educacional pequeno e ruim em todos os níveis, com raras exceções. Apenas a metade dos jovens freqüentava as séries iniciais da escola (atual ensino fundamental). O ensino médio era ainda mais diminuto e elitizado. O ensino superior era ínfimo, sendo que nossas primeiras Universidades foram criadas na década de 1930.

Os anos 20 e 30 foram marcados por um cenário mundial conturbado, repleto de movimentos políticos diversos e confrontos ideológicos, que acabaram por influenciar a educação no Brasil. Tal agitação de idéias cria o ambiente propício para incentivar o confronto entre as alas conservadoras, especialmente ligadas à igreja, com todos os movimentos ligados aos educadores que defendiam a reforma do ensino, com vistas à ampliação da escola pública e a consolidação da educação popular.

Souza (2005) afirma que o cenário educacional brasileiro, que marcou o início da década de 30, retratava o lamentável quadro do ensino nacional: somente 20%

das crianças freqüentavam a escola no Brasil; a maioria chegava, no máximo, à série final do ensino primário, pois somente as grandes cidades ofereciam o ensino médio; o analfabetismo castigava 60% da população brasileira com mais de quinze anos de idade.

O período subsequente ao da revolução de 30 foi marcado por profundas transformações políticas e econômicas, que acabaram por resultar em transformações sociais significativas. Dentre elas, destaca-se o aumento da população urbana em relação à rural, o surgimento de novas ocupações vinculadas às áreas industrial e comercial em franca ascensão e a possibilidade de mobilidade social. Neste contexto, a demanda por educação cresce consideravelmente, especialmente junto à classe média em formação, tendo em vista que a escolaridade passa a ser considerada fundamental para a obtenção de emprego e ascensão social.

Para Haidar e Tanuri (2004), diferentemente do que se verificou nos países europeus, que priorizaram formas diferenciadas e não acadêmicas de ensino secundário, no Brasil é especificamente o ensino secundário de elite (acadêmico) o objeto de maior crescimento quantitativo.

Observam as mesmas autoras que, entre os anos de 1933 e 1960, as matrículas para o ensino primário cresceram 253,85%. Em relação ao ensino técnico, o aumento de matrículas foi de 817,67%. As matrículas para a formação nos cursos normais verificaram um acréscimo correspondente a 402,11%. No mesmo período, o ensino médio (secundário) liderou com sobras o aumento de matrículas: 1207,10%.

Muito embora o sistema de ensino tenha se expandido consideravelmente no período, esse fato não se deveu à implementação de políticas públicas intencionais tendentes ao desenvolvimento do ensino. O crescimento educacional deu-se em razão da ampliação da demanda, originada pelas transformações políticas, econômicas e sociais havidas, principalmente, após o final da segunda guerra mundial.

Em virtude da ausência dessas políticas intencionais para o ensino brasileiro, segundo Haidar e Tanuri (2004), o crescimento quantitativo da educação básica não foi acompanhado pela melhoria da qualidade do ensino oferecido, o que acarretou baixos índices de rendimento escolar, evidenciados pelos altos percentuais de evasão e reprovação apresentados pelo sistema.

Em relação ao período em análise, deve-se destacar, como principais fatos marcantes, a criação do Ministério da Educação, em 1930, que após alguns anos teve um papel fundamental para a consolidação das políticas educacionais de alcance nacional, a criação do Estatuto das Universidades e o movimento de renovados educadores liberais que lançaram, em 1932, o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, muito embora não recebendo o apoio de diversos segmentos da burguesia, promoveu amplos debates em torno de suas propostas. A influência do documento se estendeu ao texto Constitucional de 1934, que abrigou alguns de seus princípios, embora mantendo também as posições mais conservadoras, especialmente à relativa ao ensino religioso.

Além dos resultados objetivamente alcançados junto à legislação, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova teve o mérito de diagnosticar e tornar

públicas as deficiências do sistema educacional brasileiro, evidenciando a imperiosa necessidade da implementação de reformas educacionais.

Ressalte-se, ainda, que sob a influência dos renovadores da educação, é instalada, em 1934, a Universidade de São Paulo, mediante a reunião de estabelecimentos de ensino superior já existentes.

A partir de 1935, com a Lei de Segurança Nacional, inicia-se o período de perseguição e repressão política que, sob o argumento da ameaça do comunismo, resulta no golpe de 1937. Instala-se o Estado Novo, regime de governo totalitário, no qual deu-se o desaparecimento do sistema representativo.

Em matéria educacional, o Estado Novo foi um período marcado pelos esforços governamentais para centralizar na União, a regulamentação e a organização de todo o sistema de ensino brasileiro, sendo restringidos os deveres das demais unidades federativas na área. Tal ação deu-se por meio da Constituição de 1937. Vale destacar que a carta magna de 1937 representou um retrocesso em relação à Constituição anterior, sendo retirados de seu texto muitas das conquistas do movimento renovador, restringidos os deveres do Estado em relação à manutenção da educação e excluído o princípio de que a “educação é direito de todos”, passando o ensino a ser considerado “dever e direito natural de todos”.

As reformas introduzidas pelo Estado Novo em relação à educação promoveram poucas alterações no quadro geral da educação brasileira. O elemento positivo da legislação proposta foi a articulação de todos os níveis do ensino técnico e secundário ao ensino primário. As medidas adotadas elevaram verticalmente o

ensino profissional (comercial, industrial, agrícola e normal), constituindo um paralelo da educação técnica com o primeiro ciclo do ensino secundário, de modo que estes níveis passaram, igualmente, a se articular com o ensino primário.

A ação governamental promoveu a expansão do ensino técnico no Brasil, sendo, neste período, criados o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), dentre outras instituições promotoras desse nível de educação.

Porém, os conceitos de ensino secundário e educação profissional adotados pela legislação vigente, durante o Estado Novo, acabaram por reafirmar, desta feita de forma expressa, a dicotomia existente entre a educação profissional, destinada à qualificação profissional das classes menos favorecidas, e o ensino secundário, destinado à formação dos indivíduos “condutores” da sociedade e da nação, sendo reafirmado, portanto, o caráter aristocrático e elitista desse nível de ensino (HAIDAR; TANURI, 2004).

Neste contexto, o ensino secundário se constituía em via privilegiada para o acesso aos cursos de nível superior. A articulação das modalidades de educação profissional com o ensino superior se limitava aos cursos a elas diretamente vinculados. Segundo Werebe (1994), a dicotomia entre o ensino para os ricos (secundário) e o ensino para os pobres (profissional) jamais foi superada no Brasil, sendo que a distinção, constante do texto legal da época, teve o mérito de acabar com as ilusões de democratização do ensino.

Os demais níveis de ensino continuaram evoluindo, lenta e progressivamente, ao longo do período do Estado Novo, sendo que, além da educação técnica, o ensino secundário verificou uma expansão mais significativa do que os níveis de ensino primário e superior.

Em 1945, com fim da ditadura Vargas, inicia-se a redemocratização do país, sendo promulgada uma nova Constituição Federal. A Carta Magna de 1946, em matéria educacional, restabelece os princípios liberais e a descentralização, princípios defendidos pelos precursores da Escola Nova.

Em 1951, são criados o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), fatos marcantes, tendo em vista que estas agências de fomento ao desenvolvimento científico nacional desempenham um importante papel no cenário da educação brasileira até os dias de hoje.

Voltam a figurar no texto constitucional os elementares princípios do direito de todos à educação e a vinculação de receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo reafirmadas as responsabilidades educacionais das unidades federativas, a obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade de atuação da iniciativa privada na área.

Nos 15 anos subseqüentes à promulgação da Constituição, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, o ensino brasileiro vivenciou um período de transição, marcado por um processo de descaracterização do ensino secundário e de deterioração da educação profissional (HAIDAR; TANURI, 2004).

Contrariamente às determinações legais, que previam a migração da maioria dos alunos egressos do ensino fundamental para os cursos profissionalizantes, o que se verificou foi a intensificação da demanda pelo ensino secundário. O Governo Republicano, por meio das chamadas “Leis de Equivalência”, tentou, sem lograr êxito, reverter esse quadro, propondo medidas de equivalência da educação profissional com o ensino secundário e facilitando o acesso dos egressos da formação profissional ao ensino superior. Mesmo sem conseguir reverter o processo, tais ações governamentais iniciaram o movimento que, vinte anos mais tarde, resultou na integração do ensino técnico ao secundário.

A LDB de 1961 teve um importante papel na consolidação do sistema nacional de educação descentralizado e organizado, em relação à estruturação dos sistemas de ensino federal e estaduais, como no estabelecimento da separação entre os órgãos com funções executivas e normativas, respectivamente, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação e os Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

No tocante ao ensino básico, a LDB de 1961 estabeleceu a denominação única de ensino médio para as modalidades da educação profissional e ensino secundário, admitindo a equivalência entre ambas para efeito de continuação de estudos, independentemente de exames ou barreiras. O ensino primário permaneceu obrigatório, com a duração de quatro anos. Porém, não foi superada, pela lei em estudo, a descontinuidade entre o ensino primário e o ensino médio, já que ficou mantida a exigência do exame de admissão como requisito para o deslocamento do aluno entre os níveis primário e médio.

As décadas de 50 e 60 apresentam uma forte expansão em todos os segmentos do ensino brasileiro, não sendo, porém, suficiente para a superação da seletividade educacional em nosso país, no qual o analfabetismo ainda se apresentava em relação a 40% da população.

Em 31 de março de 1964, inaugura-se no Brasil um novo período ditatorial que perdura por 21 anos, resultante de um golpe militar de direita, iniciando-se no país um regime de violenta repressão e arbitrariedades (WEREBE, 1994). Novamente, a ditadura instala-se no Brasil, sob a justificativa da ameaça comunista, apoiada por setores privilegiados que buscavam defender seus interesses sociais, políticos e econômicos.

A primeira fase da ditadura foi menos áspera, sendo recrudescida a repressão em 1969, mediante ao advento do Ato Institucional nº. 5 (AI-5). No âmbito educacional, autores como Werebe (1994) sustentam que foram expressivos os prejuízos causados pela ditadura à educação, especialmente em razão do êxodo de um grande número de cientistas e intelectuais, o que promoveu um inestimável prejuízo para um país como o Brasil.

No mesmo sentido, Olive (2002) afirma que as universidades públicas, consideradas centros de subversão, foram objeto de um processo de “limpeza ideológica”, posto em prática por meio da cassação de professores.

Ainda no tocante aos processos de repressão na esfera educacional, destaca Werebe (1994) que, o governo militar, por meio do Decreto – Lei nº. 477, impôs o terrorismo nas redes de ensino durante a ditadura.

Além das interferências político-ideológicas, nesta fase ditatorial foram implementadas reformas organizacionais no ensino básico, com especial destaque para a unificação do ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio, o que resultou no alongamento da educação elementar obrigatória para oito anos (ciclo que passou a ser denominado 1º grau) e no adiamento da diversificação de estudos para o ensino médio (cuja nomenclatura foi alterada para 2º grau). Esta etapa, o segundo grau, passou a ter duração de três ou de quatro anos.

Outra reforma da educação básica introduzida pelo regime militar foi a unificação dos diversos ramos da educação profissional ao ensino acadêmico secundário. A proposta consistiu na criação de um sistema de profissionalização obrigatória no segundo grau (ensino médio), com o fim de eliminar o dualismo histórico desse nível do ensino. Tal proposta não chegou a ser totalmente implementada, inicialmente, em função das dificuldades operacionais de sua implantação e, posteriormente, em razão da constatação de sua inconveniência. Tendo em vista suas impropriedades, em 1982 foi abolida a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau.

Com a promulgação da Lei nº. 5.540/68, o governo militar promove, também, a reforma do ensino superior, criando os departamentos, o sistema de créditos, o exame vestibular e o ciclo básico. Tais dispositivos alteraram sobremaneira a organização universitária, eliminando as cátedras, instituindo a rotatividade das chefias de departamento e modificando o sistema de vínculo dos estudantes com as Instituições de Ensino Superior. Além disto, o vestibular estabelece o critério de classificação para o acesso ao ensino superior, substituindo o sistema anterior, que era eliminatório.

A pós-graduação foi institucionalizada, tendo recebido incentivos do governo, que buscava formar recursos humanos de alto nível para atendimento das novas demandas oriundas do avanço dos processos de modernização da sociedade. Foram as Universidades Públicas as entidades escolhidas pelo sistema para a consecução deste objetivo.

Durante o regime militar, o ensino superior brasileiro experimentou uma significativa expansão em relação à oferta de vagas e às matrículas em seus cursos de graduação. Tal crescimento ocorreu, especialmente, junto ao setor privado. Vale destacar que a expansão do sistema privado de ensino superior foi incentivada pelos militares, posto que, em sua ótica, a pulverização de faculdades isoladas dificultava a mobilização dos estudantes (OLIVE, 2002).

Finalmente, em 1985, a ditadura militar chega ao fim. O Brasil passa a ser governado por um presidente civil, eleito indiretamente, que recebeu um país mergulhado numa grave crise econômica, assolado por inaceitáveis percentuais de inflação e detentor de uma significativa dívida externa e interna. O quadro social brasileiro era de desigualdade, apresentando uma das maiores discrepâncias do mundo em relação à distância entre ricos e pobres (WEREBE, 1994).

Na área educacional, o regime militar não obteve melhores resultados do que os obtidos pelos governos anteriores. Já no início da década de 80, era amplamente reconhecida a ineficácia das reformas implementadas, sendo urgente a adoção de medidas para a valorização do magistério e a recuperação da escola pública (ARANHA, 2006).

Para Souza (2005), o modelo educacional brasileiro experimentado até o início da década de 1990, embora distorcido, mostrou-se funcional para o padrão de desenvolvimento industrial desejado pelas elites, caracterizando-se por ser fechado, protegido e caudatário de uma política protecionista que era possível naquele momento histórico.

Porém, segundo o mesmo autor, a consequência desse atraso educacional sobre a evolução econômica do país foi a péssima distribuição de renda gerada pelo modelo de desenvolvimento brasileiro desejado pelas elites.

Neste contexto de redemocratização e de necessidade de constituir um modelo educacional adequado às novas demandas da sociedade, em meio a intensos debates, as reformas educacionais brasileiras se iniciam com a promulgação da Constituição Federal de 05 de Outubro de 1988.

A nova Constituição, dentre outras disposições, determina que a educação é direito público subjetivo do cidadão, sendo responsabilidade do Estado a sua oferta. Reafirma o princípio da descentralização, incluindo os municípios no âmbito das competências concorrentes entre as demais unidades federativas, o Estado e a União. Estabelece a gratuidade do ensino oferecido em estabelecimentos públicos. Determina a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, com progressiva extensão destas características ao ensino médio. Amplia os percentuais obrigatórios de recursos mínimos a serem investidos pela União e pelos Estados na manutenção e desenvolvimento da educação, estabelecendo esta regra também para os municípios.

A Constituição de 88 ainda reafirma que a educação é livre à iniciativa privada, mediante ao cumprimento da legislação pertinente ao setor, incluindo a possibilidade de repasse de recursos públicos para estabelecimentos privados sem fins lucrativos. Além disto, a nova Carta Magna determina a elaboração de um Plano Nacional de Educação e traça as linhas centrais para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nos anos seguintes à promulgação da Constituição, o Congresso Nacional, assim como os grupos representativos das categorias interessadas, debateram as questões educacionais com a finalidade de elaborar a nova Lei da Educação. Finalmente, após oito anos, o projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro foi aprovado, em 20 de dezembro de 1996, sendo instituída a Lei de nº. 9.394/96, que possui características muito mais inovadoras do que qualquer de suas antecessoras e criou as condições para a implementação das políticas educacionais que marcaram a última década do século XX.

Em vista de todo este cenário, no Brasil, a necessária e imprescindível reforma educacional encontra-se em curso e, do ponto de vista legal, grandes avanços foram implementados, destacando-se a criação de condições propícias para uma reforma educacional mais ampla e moderna, além de menos vulnerável à instabilidade política (MELLO, 2004).

2.2 Desdobramentos Atuais do Processo Histórico de Desenvolvimento da Educação no Brasil

A análise do processo histórico de desenvolvimento da educação brasileira nos conduz à percepção de que, após o advento da república, com maior ou menor

intensidade e ano após ano, a procura pelo ingresso e permanência na escola aumenta na população brasileira.

A educação no Brasil, inicialmente concebida apenas para o atendimento das elites próprias de uma sociedade aristocrática, passa a ser pressionada por outros estratos sociais, que buscam o acesso ao ensino. Este processo foi, num primeiro momento, impulsionado pela classe média e, aos poucos, se intensificou, alcançando outros estratos sociais e atingindo, assim, os setores mais populares da sociedade.

Foi a partir da segunda metade do século XX, em meio a um dos mais velozes processos de urbanização da história moderna, segundo ensina Souza (2005), que a expansão da educação básica brasileira se intensificou. Ainda assim, iniciamos a década de 60 com 40% de nossos jovens analfabetos, demonstrando que o Brasil estava longe de eliminar o caráter elitista de seu sistema de ensino.

Agravando este quadro, Mello (2004) ressalta que o crescimento quantitativo do sistema de ensino não foi acompanhado das necessárias revisões no modelo da escola de minoria que, organizada para atendimento de um público relativamente homogêneo, não estava preparada para lidar com a diversidade. Por esta razão, segundo a mesma autora, pode-se afirmar que a escola básica no Brasil sofreu várias e sucessivas crises – cada vez mais graves – sempre que incorporou camadas antes excluídas.

O resultado desses desacertos educacionais, ocasionado pelo modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil, nos termos identificados por Souza (2005), é a

péssima distribuição de renda, a desigualdade social, que leva o país a um quadro em que 10% da população detêm metade de toda a riqueza produzida e no qual a renda média desses 10% representa quase trinta vezes a renda média dos 40% mais pobres. Assim, ainda segundo o mesmo autor, o mesmo modelo de desenvolvimento, que permitiu que o Brasil crescesse de forma notável, mostrou-se incapaz de distribuir a riqueza.

Nesta conjuntura, a última década do século XX marcou o Brasil no tocante à necessidade, decorrente de várias situações sociais, econômicas, políticas e culturais, de colocar a educação como fator estratégico para o desenvolvimento do país e, especialmente, pelo reconhecimento popular quanto à necessidade do aumento da escolaridade do indivíduo para a obtenção de sua efetiva cidadania.

É importante destacar que, na década de 1990, houve uma expressiva conscientização da sociedade quanto à importância da educação. Souza (2005) defende que as mudanças positivas no imaginário da sociedade, a maior valorização da educação por parte de todos os segmentos sociais, ocorreu em virtude de duas ordens de fatores: a primeira ligada às mudanças na vida cotidiana das pessoas.

A revolução tecnológica significa mais demanda por educação para o exercício da cidadania. De outro lado, a segunda ordem de fatores guarda relação com a consciência da população quanto às conseqüências econômicas, políticas e sociais negativas associadas ao descaso histórico do poder público com a educação.

Para Castro (2005), a mudança provocada pelas novas tecnologias e pela abertura da economia produziu reações quase instantâneas na sociedade, e a demanda por educação assumiu uma dimensão nova no Brasil. Portanto, segundo este autor, a virada de século traz uma nova equação: a economia não se contenta com gente menos educada; o povo percebeu isso e começa a reclamar; os governantes não são insensíveis às novas demandas políticas e começam a mobilizar equipes mais capazes de responder ao novo desafio. Por isso a educação brasileira esta mudando.

Na opinião dos autores que defendem as políticas educacionais implementadas a partir da década de 90 até os dias atuais, grandes avanços foram verificados no período, destacando-se: a universalização do ensino fundamental e a ampliação significativa dos demais níveis do ensino brasileiro; o desenvolvimento de mecanismos de avaliação que, lentamente, estão construindo uma nova cultura na área educacional; a implantação de mecanismo de acompanhamento do desempenho dos sistemas educacionais; os resultados da descentralização da gestão administrativa; o desempenho positivo da gestão democrática das escolas.

Os mesmos autores afirmam que muito ainda há para ser realizado para que a educação básica brasileira responda aos desafios da modernidade, especialmente em relação à má qualidade do ensino básico, que resulta nos elevados percentuais de fracasso escolar verificados no país. Para Mello (2005), se a qualidade não melhorar, mais crianças na escola representam, apenas, mais repetência, mais evasão, mais fracasso e mais pessoas com a auto-estima prejudicada.

Neste sentido, conforme dados demonstrados pela Tabela 2, as defasagens de idade série no ensino básico brasileiro ainda são muito acentuadas, sendo que 32,11% dos alunos nele matriculados estão cursando etapas/ciclos do ensino não condizentes com a sua idade.

Tabela 2- Número de Matrículas no Ensino Fundamental e Médio, por Faixa Etária, no Brasil, Região Norte e Estado do Pará, em 30/3/2005

| Unidade da Federação | Matrículas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série | | | | | | | | |
|----------------------|---|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Total | Faixa Etária | | | | | | | |
| | | De 0 a 6 anos | De 7 a 10 anos | De 11 a 14 anos | De 15 a 17 anos | De 18 a 19 anos | De 20 a 24 anos | De 25 a 29 anos | Mais de 29 anos |
| Brasil | 18.465.505 | 765.809 | 13.282.559 | 3.699.560 | 380.898 | 70.253 | 64.182 | 47.989 | 154.255 |
| Norte | 2.084.071 | 68.475 | 1.305.015 | 584.270 | 82.766 | 14.794 | 11.953 | 6.483 | 10.315 |
| Pará | 1.046.925 | 25.431 | 615.698 | 327.855 | 53.342 | 8.969 | 6.661 | 3.398 | 5.571 |
| Unidade da Federação | Matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série | | | | | | | | |
| | Total | Faixa Etária | | | | | | | |
| | | | De 0 a 10 anos | De 11 a 14 anos | De 15 a 17 anos | De 18 a 19 anos | De 20 a 24 anos | De 25 a 29 anos | Mais de 29 anos |
| Brasil | 15.069.056 | | 171.761 | 9.909.376 | 3.716.434 | 607.574 | 355.677 | 135.682 | 172.552 |
| Norte | 1.264.299 | | 16.992 | 729.014 | 378.085 | 70.314 | 38.828 | 15.393 | 15.673 |
| Pará | 559.568 | | 9.577 | 313.578 | 180.508 | 31.914 | 15.068 | 5.057 | 3.866 |
| Unidade da Federação | Matrículas no Ensino Médio | | | | | | | | |
| | Total | Faixa Etária | | | | | | | |
| | | | | De 0 a 14 anos | De 15 a 17 anos | De 18 a 19 anos | De 20 a 24 anos | De 25 a 29 anos | Mais de 29 anos |
| Brasil | 9.031.302 | | | 81.887 | 4.687.574 | 2.159.570 | 1.431.557 | 316.125 | 354.589 |
| Norte | 739.565 | | | 6.268 | 258.912 | 190.473 | 187.705 | 47.177 | 49.030 |
| Pará | 359.328 | | | 3.067 | 103.022 | 89.399 | 104.609 | 28.128 | 31.103 |

Fonte MEC/Inep

Tais distorções são progressivamente aumentadas em relação às etapas, sendo os menores percentuais verificados nas séries iniciais do ensino fundamental (23,92%) e os maiores no ensino médio (47,19%). No âmbito da Região Norte e do Estado do Pará, as discrepâncias idade-escolaridade se acentuam, verificando-se, respectivamente, em relação ao ensino médio, 64,14% e 70,48%.

Porém, é mister destacar que as políticas públicas educacionais em curso no Brasil encontram também severos críticos entre os educadores. Há, igualmente, que ser ressaltado que, dentre os autores consultados para a confecção deste estudo,

não se verificou qualquer contestação quanto à necessidade de expansão da educação básica brasileira, cuja universalização é consensualmente tratada como uma medida indispensável para o país.

As divergências principais residem no chamado caráter neoliberal das políticas implementadas. Segundo tais autores, muitas das ações públicas em matéria de educação estariam vinculadas a interesses estranhos a ela, numa concepção de educação enquanto mercadoria.

Os objetivos da legislação e das propostas implementadas seriam, segundo eles, o ajuste e a adaptação da sociedade brasileira ao desenvolvimento capitalista internacional e não estariam direcionadas à promoção do desenvolvimento do país e à melhoria das condições da vida da população.

Neste sentido, defende Ribeiro (2001):

A análise de dois elementos mediadores necessários à construção de tal organização escolar (de qualidade) – os recursos financeiros e a orientação teórico-pedagógica (teoria educacional) -, aponta na direção de que a raiz de todos os obstáculos encontra-se na submissão da sociedade brasileira aos interesses do capitalismo internacional (RIBEIRO, 2001, p. 200).

Outros autores, igualmente, defendem posições e idéias similares, criticando o chamado modelo neoliberal das políticas educacionais brasileiras, dentre os quais destaca-se Aranha (2006):

Com isso queremos destacar a importância de continuar exigindo do Estado o cumprimento de suas obrigações (afinal, a educação constitui direito subjetivo). Aliás, como vimos, o movimento tem sido

na contramão, devido às práticas neoliberais que cada vez mais desincumbem o Estado dessa responsabilidade (ARANHA, 2006, p. 346).

Muito embora as críticas formuladas às políticas para o desenvolvimento do ensino mereçam atenção e análise, para fins do presente estudo adotam-se as teorias defendidas por Mello (2004):

Demoramos 500 anos para concluir a universalização do acesso à escolaridade obrigatória, que se deu no apagar das luzes do século XX. Sendo assim, o legado mais importante que trouxemos para o novo século é o desafio de dar continuidade a esse processo, buscando qualidade para todos.

As análises econômicas reforçam a importância dos recursos humanos como única riqueza duradoura, capaz de sobreviver tanto à esgotabilidade dos recursos naturais quanto à instabilidade dos mercados financeiros.

No entanto, a perspectiva econômica não é suficiente para explicar a importância que a educação assume nos tempos atuais. Assistimos, na verdade, ao surgimento de um novo paradigma de civilização no qual o humanismo poderá, pela primeira vez, ser concretizado com plenitude. Uma civilização baseada na inteligência, que fará do potencial cognitivo, afetivo e social de homens e mulheres a medida de todas as coisas relevantes (MELLO, 2004, pp. 6, 29).

2.3 A Formação dos Professores – Origens, Evolução e Desafios Atuais

A formação de professores no Brasil tem seu início ainda no período imperial. Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira legislação educacional brasileira e nela constava a previsão para a formação de docentes, como incumbência dos poderes gerais.

Porém, em decorrência da descentralização implementada pelo governo imperial, por meio do Ato Adicional de 12 de Agosto de 1834, o poder central não chegou a atuar na área, ficando a formação dos professores destinada à docência

do ensino elementar a cargo das Províncias. Vale esclarecer que tal formação deveria se dar em escolas normais.

Segundo Tanuri (2002), as primeiras escolas normais brasileiras foram criadas, por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 1834. De acordo com esta autora, a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Porém, para Pimenta (1992), a primeira escola normal brasileira foi criada em 1833, na cidade de Niterói-RJ.

Nos anos subseqüentes à implantação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em diversas outras províncias brasileiras, sendo instaladas, aproximadamente, vinte instituições semelhantes. Porém, as escolas normais brasileiras somente se consolidaram a partir de 1870, mediante a influência das idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino, sendo que no interstício tais escolas tiveram uma trajetória incerta e atribulada, posto que submetidas a um processo de implantação e extinção.

A instabilidade das escolas normais é atribuída, principalmente, à falta de interesse da população pela profissão docente, em virtude dos baixos rendimentos conferidos aos professores e pela falta de compreensão acerca da própria necessidade de formação específica para o exercício do magistério da educação elementar.

Os resultados obtidos e a qualidade do trabalho realizado pelas primeiras escolas normais foram muito deficientes, acarretando-lhes tamanho desprestígio que

alguns governos provinciais preferiram aderir ao sistema de professores adjuntos (sistema de inspiração austríaca e holandesa), que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores, promovendo a preparação dos novos docentes de forma essencialmente prática, sem qualquer suporte teórico (TANURI, 2002).

Assim, no período subsequente à 1870, tendo seus currículos ampliados e melhorados, no contexto do ideário liberal, as escolas normais foram coroadas de algum êxito. Vale destacar que houve um processo de valorização das escolas normais que incluiu a ampliação dos requisitos de ingresso e a sua abertura para o público feminino. Segundo Tanuri (2002), nos anos finais do Império, nas escolas normais o público feminino passou, progressivamente, a predominar, num claro indicativo do papel que iria ser exercido pela mulher na educação do país.

Segundo a mesma autora, o fenômeno do acesso da mulher ocorreu em função de dois fatores. O primeiro, de caráter social, ligado à aceitação de que a educação se constituía numa espécie de prolongamento da atividade materna. O segundo, de cunho econômico, se verificou em função dos homens não se sentirem atraídos pela profissão docente em virtude dos baixos rendimentos que oferecia. Desta forma, o ingresso feminino se constituiu em solução para a falta de mão-de-obra. Diversos autores sustentam que a feminização precoce do magistério justifica, parcialmente, a desvalorização da profissão e os baixos salários a ela destinados.

Durante a Primeira República, muito embora tenham sido fartos e acalorados os debates sobre as questões educacionais, não se verificaram alterações significativas no panorama educacional brasileiro. Quanto às escolas normais,

algumas reformas foram implementadas, conferindo aos cursos um caráter híbrido, pois foram instituídos os ciclos de formação geral e profissional e ampliados os conteúdos da área de ciências humanas. Para os críticos do novo modelo, as escolas normais foram transformadas em ginásios mal aparelhados (TANURI, 2002).

Após a Revolução de 30, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública outorga o Estatuto das Universidades Brasileiras, consignando a possibilidade da criação de uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação. A proposta previa cursos de licenciatura e os diplomados deveriam, preferencialmente, ministrar aulas nos cursos normais (Licenciados em Educação) e nas disciplinas do ensino secundário (Licenciados em Ciências e Letras). Porém, tal proposta não chegou a ser implementada.

Vale destacar que Anísio Teixeira criou, na Universidade do Distrito Federal, um Instituto de Educação para a formação de professores de todos os graus de ensino. Apesar de sua curta duração, dada a intervenção governamental após a Intentona Comunista (fracassada tentativa revolucionária de esquerda, liderada por Luiz Carlos Prestes, em 1935), destaca-se que a Universidade do Distrito Federal foi a primeira instituição a manter cursos superiores de formação de professores primários, com dois anos de duração, ofertados para candidatos egressos do ensino secundário.

Apenas em 1937 formam-se os primeiros professores secundários licenciados em nível superior do Brasil, sendo oriundos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Anteriormente, os professores secundários

vinham de outras profissões ou eram autodidatas, pois no Brasil não havia opções para a obtenção dessa formação (WEREBE, 1994).

Em 1939, o governo de Getúlio Vargas regulamenta o funcionamento da Faculdade de Educação vinculada à Universidade do Brasil, constituindo um curso de Pedagogia com dupla função, a formação de bacharéis e de licenciados.

A organização do curso previa a sua integralização em quatro anos, sendo três anos destinados à formação do bacharel e um ano dedicado à formação docente. Este foi o marco que deu origem ao famoso esquema 3+1, que perdurou por muitos anos em matéria de formação de professores, se estendendo à formação dos docentes das diversas disciplinas que compõem o atual ensino básico.

Quanto aos cursos normais, na vigência do Estado Novo e da centralização da administração, que passou dos Estados para a União no período ditatorial, foi promulgada, em 1946, a “Lei Orgânica do Ensino Normal”. Por meio dela, o curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro, destinado à formação dos regentes² do ensino primário, em quatro anos, com funcionamento nas escolas normais regionais; o segundo, com duração de três anos, objetivava a formação dos professores primários, sendo ministrado nas escolas normais e nos Institutos de educação.

Destaca-se, ainda, que em tais Instituições, escolas normais e Institutos de Educação deveriam funcionar em anexo o jardim-de-infância, a escola primária,

² O regente do ensino primário tinha como atribuição principal o magistério rural e, em caráter precário, a regência de classes do ensino primário urbano, na falta do professor com formação específica de nível secundário.

além de cursos de especialização para professores primários e habilitações para administradores escolares.

As Leis Orgânicas do Governo Vargas, no que tange às modalidades de educação profissional, incluindo os cursos normais, promoveram uma relativa articulação dessas modalidades ao ensino secundário, mediante à promoção da equivalência do primeiro ciclo em relação a todas as modalidades de ensino. Quanto ao segundo ciclo, a diferenciação permaneceu, sendo que somente a modalidade secundária conduzia ao ensino superior. Os segundos ciclos dos cursos profissionalizantes somente permitiam o acesso ao ensino superior em relação às graduações a eles diretamente relacionadas.

Muito embora logo após a promulgação da “Lei Orgânica do Ensino Normal”, com o fim da ditadura de Vargas, tenha entrado em vigor a Constituição Federal de 1946, que retomou o princípio da descentralização administrativa no campo educacional, devolvendo aos Estados a competência para organizar os seus sistemas de ensino, a maioria deles adotou a Lei Orgânica como padrão, fato que conduziu a uma relativa uniformidade nacional na oferta dessa formação.

Neste período, do final da década de 40 até meados dos anos 60, ocorreu uma forte expansão dos cursos normais, que acompanharam o crescimento da educação brasileira como um todo, pressionada pelo expressivo aumento da demanda. O crescimento das escolas normais foi implementado, principalmente, pela iniciativa privada, tendo ocorrido de forma desigual no país, verificando-se a concentração da oferta na Região Sudeste.

Exemplificando tal desigualdade de oferta, tem-se que, em 1951, das 546 escolas normais existentes no Brasil, 258 estavam concentradas em São Paulo e Minas Gerais, sendo que Estados como Sergipe, Maranhão e Rio Grande do Norte, possuíam apenas duas escolas normais cada um (TANURI, 2000).

Ainda segundo Tanuri (2000), dessas 546 escolas normais existentes no Brasil, 168 eram públicas e 378 privadas ou municipais, sendo que em 1945 haviam 27.148 alunos matriculados nesses cursos. Em 1970, as matrículas cresceram 1.181,39%, alcançando 347.873 alunos em todo o país.

Vale destacar que, muito embora tenha sido expressivo o crescimento numérico do setor, a formação de professores continuou aquém das necessidades do país. Conforme demonstra a Tabela 3, no período de 1955 e 1965, as matrículas no ensino elementar (séries iniciais do ensino fundamental) aumentaram 118,30%.

No mesmo lapso temporal, o número de professores normalistas cresceu 136,79%. Entretanto, mesmo com essa expansão, os números demonstram que a relação aluno-professor era de 55 para 1, fato agravado pelos baixos percentuais de matrículas existentes no país na época.

Tabela 3 - Matrículas e funções docentes no ensino elementar

| Especificação | 1955 | 1965 |
|---------------------------------------|---------------|----------------|
| Matrículas no ensino elementar | 4.545.630 | 9.923.183 |
| Docentes Normalistas | 76.802 | 181.863 |

Fonte: Instituto Nacional de Estatística

Quanto ao ensino elementar no período, vale destacar, para fins de demonstração da precariedade da educação brasileira, que nas décadas de 60 e 70 ainda era expressivo o número de analfabetos entre os brasileiros de 15 ou mais anos, como demonstrado pela Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Índices de analfabetismo na população de quinze anos e mais

| Especificação | 1960 | 1970 |
|---------------------------------|-------------|-------------|
| Analfabetos | 15.815.930 | 18.146.977 |
| % em relação à população | 39,4 | 33,6 |

Fonte: Casemiro dos Reis Filho, A Revolução Brasileira e o Ensino, 1974a, p.2.

Foi também neste período que se verificou o início da influência americana no campo educacional brasileiro, mediante as ações resultantes do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, que consistia num projeto de instrução de professores das escolas normais.

No âmbito das ações desse programa, que buscava tornar a escola eficiente e produtiva, o referencial teórico que passa a embasar as ações pedagógicas é o da Teoria do Capital Humano, segundo o qual a escola deveria estar apta ao preparo do indivíduo para o trabalho, com vistas ao desenvolvimento do país e à segurança nacional (TANURI, 2000).

Sob a ótica dessa corrente, conhecida como tecnicista, o trabalho pedagógico torna-se mais especializado, dividido, tendência que resultou, posteriormente, na regulamentação do curso de pedagogia com as habilitações em supervisão, orientação, planejamento e administração.

Além disto, em relação à formação dos professores primários, o modelo educacional vigente à época acabou por valorizar os aspectos “especializados” da atividade do educador, sendo, progressivamente, desvalorizados os conteúdos relativos à docência, assim compreendidos os atinentes ao objeto do ensino e os referentes às metodologias e práticas pedagógicas.

Paralelamente, as escolas normais, que experimentaram uma significativa expansão quantitativa, foram sendo descaracterizadas, pois não se mostravam capazes de oferecer uma adequada formação dos professores para o ensino primário. Neste contexto, em meados da década de 60, os Pareceres do Conselho Federal de Educação (251/62 e 252/69) já reconheciam a necessidade da formação dos professores primários em nível superior, conquista que somente se efetivou em meados da década de 90.

Durante a ditadura militar foram implementadas as reformas da educação básica e do ensino superior, tendo ambas repercutido sobre a formação de professores no Brasil. A Lei nº. 5.692/71, que reformou e regulamentou a educação básica, organizou o ensino brasileiro em primeiro e segundo graus, alongou a escolaridade obrigatória para oito anos, sepultou a formação de professores no âmbito do ginásio³ e inseriu os cursos normais no bojo da profissionalização obrigatória instituída pelo mesmo instrumento legal. Desta forma, acabaram extintos os cursos e as escolas normais, assim como os Institutos de Educação, sendo a formação de professores transformada em mais uma habilitação do ensino de segundo grau.

Assim, a legislação estabeleceu que a formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais do primeiro grau (ensino primário - 1ª a 4ª séries) é a habilitação específica para o magistério obtida em segundo grau e em três séries, no mínimo. Em relação às demais séries do primeiro grau (5ª a 8ª), a formação mínima exigida para a docência é a conferida pela recém-criada licenciatura curta. As licenciaturas plenas são exigidas para a docência no segundo grau, sendo que, para o exercício das funções de especialistas da educação, o curso de pedagogia, todos de nível superior.

Em relação ao ensino superior, conforme evidenciado pelas imposições legais referentes ao exercício profissional do magistério, a formação de professores foi significativamente reformulada pela Lei nº. 5.540/68, mediante a criação dos cursos de licenciatura curta, fracionamento do curso de pedagogia em habilitações técnicas e possibilidades de complementação de estudos para suprimento das demandas, já significativas, oriundas dos sistemas de ensino, de profissionais aptos ao exercício do magistério no ensino básico.

Os resultados das reformas do ensino, em matéria de formação de professores, segundo diversos autores, foram danosos para o sistema, na medida em que acentuaram a descaracterização do curso normal, que se perdeu em meio às demais habilitações profissionais conferidas pelo segundo grau, sofrendo também um esvaziamento dos conteúdos pedagógicos.

³ O ciclo escolar denominado ginásial corresponde ao atual segundo ciclo do ensino fundamental, nos termos estabelecidos pela Lei nº. 9.394/96 (LDBEN)

A partir dos anos 80, baseado em críticas já desprovidas das abordagens tecnicistas, em razão do agravamento das condições da formação de professores, com as matrículas em queda nas habilitações para o magistério e em meio a um processo de desvalorização da profissão, foram implementados pelo Ministério da Educação alguns projetos destinados a reverter o quadro vigente. Dentre eles, merece especial destaque a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs.

Vale destacar que, a partir da década de 80, também no bojo das medidas destinadas à melhoria das condições de formação dos professores primários, os cursos de Pedagogia foram ajustando suas propostas pedagógicas para atendimento da preparação desses profissionais.

Terminada a ditadura militar, na vigência do sistema democrático, são retomados os debates educacionais, numa conjuntura mundial, na qual a educação é considerada fator estratégico e prioritário para a formação e qualificação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento sustentável dos países. O trabalho dos professores se torna indispensável, inclusive em relação à construção de cidadania dos alunos.

Neste contexto, tendo conseguido universalizar o acesso ao ensino fundamental, a principal questão educacional a ser enfrentada imediatamente pelo Brasil, a partir da década de 90, é a melhoria da qualidade do ensino básico. Para Castro (2005), o Brasil concluiu o ciclo de levar os alunos à escola e mantê-los lá por vários anos. Foi um avanço memorável. Mas, como a qualidade da educação

continua muito precária e desigual, melhorá-la torna-se a nova prioridade. E isso só vai acontecer se transformarmos a sala de aula.

Neste sentido, demonstra a Tabela 5 que o Brasil atingiu patamares bastante razoáveis em relação à escolaridade líquida no ensino fundamental. Porém, o mesmo não pode ser afirmado em relação ao ensino médio, cuja escolaridade líquida ainda está aquém dos patamares desejáveis. Vale destacar, que a Região Norte e o Estado do Pará apresentam taxa inferiores às verificadas em relação à média nacional, sendo críticos os níveis de escolaridade líquida do ensino médio nessas regiões brasileiras.

Tabela 5 - Taxa de Escolarização Bruta⁴ e Líquida⁵ do Ensino Fundamental e Médio em relação ao Brasil, à Região Norte e ao Estado do Pará - 2004

| ESTADO | TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA | | TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA | |
|---------------------|-----------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| | FUNDAMENTAL | MÉDIO | FUNDAMENTAL | MÉDIO |
| Brasil | 117,6 | 81,4 | 93,8 | 44,4 |
| Região Norte | 119,4 | 75,7 | 92,8 | 32,5 |
| Pará | 120,2 | 67,9 | 91,0 | 22,5 |

Fonte IBGE – PNDA 2004. Dados obtidos junto ao MEC/Inep/DTDIE

Para Mello (2004), se a crise de qualidade já se manifestava no final da década de 1950, início da expansão quantitativa do ensino básico, é a partir dos anos 80, em decorrência da expansão quantitativa mais acelerada e desqualificada, que se tornam críticas as condições de oferta da educação brasileira.

⁴ A taxa de escolarização bruta é o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária adequada para cursar o referido nível de ensino.

⁵ A taxa de escolarização líquida é o percentual da matrícula em determinado nível de ensino com idade adequada para cursá-lo, em relação à população total na faixa etária adequada para cursar o referido nível de ensino.

Ainda segundo a mesma autora, com a universalização do ensino fundamental e a tendência de ampliação da escolaridade da população para os demais níveis do ensino, nos anos 90 observa-se, concomitantemente, a agudização da crise de qualidade da educação básica e o início da construção de mecanismos pedagógicos e didáticos capazes de enfrentá-la.

O ponto de partida das reformas educacionais implementadas pelo Brasil com o objetivo de resgatar a qualidade da educação é a Constituição Federal de 1988 e, principalmente, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, diplomas legais que introduziram significativas mudanças na organização e estruturação da educação, além de modificarem expressivamente os conceitos e requisitos relativos à formação de professores no país.

A nova legislação brasileira promove uma verdadeira reforma educacional, tendo o Conselho Nacional de Educação assim se posicionado sobre as principais mudanças introduzidas na educação básica:

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar:

- *integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada;*
- *foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências;*
- *importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;*
- *fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;*
- *flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados;*
- *exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;*

- *inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio (PARECER CNE/CP nº. 9/2001).*

Além das leis já mencionadas, outros diplomas legais possuem extrema significância no contexto das reformas educacionais brasileiras, destacando-se:

- O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/01 – que, a partir de análise diagnóstica da educação brasileira, estabelece metas para atendimento das necessidades verificadas;
- A Resolução 01/2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, fundamentada nos Pareceres 9/2001 e 27/2001 deste Conselho, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- A Resolução 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, fundamentada no Art. 12 da Resolução 01/2002 e no Parecer 28/2002 do mesmo Conselho, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- A Resolução 01/2006, do Conselho Nacional de Educação que, recentemente, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, dirimindo questões polêmicas que se arrastavam desde a edição da LDBEN.

É necessário esclarecer, em relação ao conjunto normativo regulamentador da formação de professores no Brasil, que existem algumas questões que ainda se revertem em certa polêmica:

- Necessidade da formação em nível superior do professores polivalentes - A Lei de nº 9.394/96, LDBEN, criou uma modalidade de curso específico de nível superior destinado à formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A finalidade do dispositivo foi a substituição da formação em nível médio, tradicionalmente ofertada no Brasil. Tal dispositivo encontra-se no artigo 62 da referida Lei, assim como no § 4º do Artigo 87, das Disposições Transitórias da mesma Lei. Porém, o *caput* do artigo 62 estabelece: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Desta forma, embora admitida como formação mínima, os cursos de nível médio tendem a ser substituídos (ou complementados), posto que a formação desejável, nos termos da lei é a de nível superior.
- Prerrogativas profissionais conferidas pelo curso de pedagogia – Com a criação, pela LDBEN, dos cursos normais superiores (inciso I, do artigo 63) e levando em conta o que dispõe o artigo 64 da mesma Lei, resultaram dúvidas quanto à possibilidade do curso de pedagogia

continuar a ofertar as licenciaturas para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, sem adentrar no mérito jurídico de uma norma emanada pelo Conselho Nacional de Educação modificar dispositivo de Lei Complementar, a questão foi dirimida pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, atribuindo-lhe a natureza de curso de licenciatura para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que confere conjuntamente o direito ao exercício das funções de gestão escolar⁶. Nos termos da referida Resolução, os demais licenciados poderão, igualmente, adquirir o direito a exercer as funções de gestão escolar, por meio de curso de especialização específico para este fim. A diferença é que no caso do curso de pedagogia, esta prerrogativa profissional é adquirida conjuntamente com a licenciatura.

Como se pode depreender pelo teor dos dispositivos legais regulamentadores da educação brasileira, dentre as principais questões debatidas em relação ao necessário resgate da qualidade do ensino básico brasileiro, está colocada a formação dos professores que, segundo a maioria absoluta, senão a unanimidade dos educadores, é fator prioritário e fundamental para obtenção dos resultados perseguidos. Neste sentido, Mello (2004) afirma que é voz unânime que a aprendizagem na escola está prejudicada em função da má qualidade da formação dos professores, seja em nível médio ou superior.

⁶ São consideradas atividades de gestão escolar – art. 64 da LDBEN – administração, planejamento, inspeção, supervisão e

Esse conjunto normativo é responsável pela nova concepção de formação de professores no Brasil e contempla princípios orientadores e conceitos que, por força de Lei, devem fundamentar a organização dos cursos de formação de professores, além de disciplinar as respectivas durações e distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura plena, incluindo os critérios para definir atividades práticas, atividades de caráter acadêmico e científico e os estágios supervisionados.

Assim, em decorrência do legado educacional recebido, o Brasil enfrenta grandes desafios para elevar os patamares qualitativos de seu sistema de ensino e, em matéria de formação de professores, as dificuldades são agravadas em decorrência da universalização do ensino fundamental e da aplicação da LDBEN e PNE em relação às metas de formação em nível superior dos professores, pois o país deve:

- Promover a formação, inicial e continuada dos professores que já estão inseridos no mercado de trabalho, em exercício no ensino básico;
- Assegurar a formação inicial e continuada dos futuros professores, que deverão substituir os que, por motivos diversos, afastam-se da docência anualmente e, ainda, garantir a mesma formação para os docentes que deverão ingressar no sistema a fim de atender às crescentes demandas oriundas, especialmente, da expansão do ensino médio.

Os desafios são ainda maiores considerando que, aliada à necessidade de formação em nível superior de um enorme contingente de professores, o Brasil necessita, também, reformar sua concepção de formação inicial e continuada desses professores, no que diz respeito aos conteúdos, currículos e metodologias que orientam essa formação.

É importante destacar que, segundo Palma Filho (2004), o esforço brasileiro para elaborar conceitualmente uma política nacional de professores para a educação básica é, em si mesmo, muito válido, pois é a primeira vez no país que se encara essa questão com seriedade.

2.4 Considerações sobre a nova concepção da Formação de Professores no Brasil

A análise do histórico da formação de professores demonstra que o Brasil, ao contrário do implementado em outros países, não elaborou um sistema próprio para a preparação desses profissionais, insistindo em manter essas atividades como parte de um sistema universitário regular, o que não funcionou bem (SCHWARTZMAN, 2005).

Assim, segundo o mesmo autor, a formação dos professores, relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de ensino superior e à iniciativa privada, permaneceu isolada e ressentido-se da ausência de programas sólidos de pós-graduação.

Neste contexto, além de numericamente insuficiente para atender às demandas oriundas do ensino básico, a formação de professores no Brasil enfrenta o desafio de vencer as suas deficiências qualitativas. Segundo Mello (2004), no que

tange aos cursos de formação de professores, os principais responsáveis pela má qualidade da preparação são os seguintes elementos:

- Falta de currículos próprios para as licenciaturas que, por força de sua localização institucional, acabaram se confundindo com os bacharelados, por influência do esquema 3+1. Tal fenômeno é mais acentuado em relação às licenciaturas específicas, responsáveis pela formação dos professores das disciplinas do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio;
- Ausência dos conteúdos específicos da docência nos cursos destinados à formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. A maioria dos cursos oferece propostas pedagógicas mais focadas nos aspectos da prática do que nos conteúdos e conhecimentos que deverão ser objeto do ensino, reduzindo a preparação do professor aos conhecimentos pedagógicos mais abstratos, verificando-se, assim, o enfraquecimento dos conteúdos a serem ensinados;
- Deficiência na articulação dos conteúdos dos cursos de formação dos especialistas com a transposição didática, além da seleção de conteúdos dos cursos não tomarem como referência a sua relevância nos processos de aprendizagem.

Em razão dos elementos apontados, resultantes do difícil histórico educacional brasileiro, os professores formados pelos cursos oferecidos tradicionalmente não conseguem um bom desempenho diante das exigências impostas pela sociedade contemporânea (sociedade do conhecimento), não

dispõem de mecanismos didáticos e pedagógicos aptos ao trato da diversidade socioeconômica e cultural dos alunos da educação básica, além de não estarem preparados para a convivência com os problemas sociais trazidos para o interior da escola – violência, drogas, prostituição, dentre outros.

Finalmente, não se pode deixar de mencionar que a falta de incentivos para a carreira docente acaba por afastar muitos profissionais desta tão necessária atividade, além de desmotivar os que nela permanecem.

Assim, a reforma dos processos de formação de professores no Brasil implica na revisão das propostas curriculares dos cursos oferecidos e, ainda, no enfrentamento das sérias questões institucionais que igualmente vêm dificultando a evolução qualitativa dessa preparação.

2.4.1 Questões relativas ao campo Institucional:

As propostas de reformulação da formação de professores no Brasil, nos termos do Parecer CNE/CP nº. 009/2001, devem conduzir à elaboração de currículos integrados, com vistas à superação da dicotomia histórica do ensino, que contribuam para tornar a letra da lei uma realidade, mediante a construção de uma educação básica constituída com base na articulação continuada da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Neste sentido, busca-se a elaboração de projetos institucionais de formação de professores confeccionados com uma base integrada, que equilibrem o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos.

Neste contexto, além da confecção de projetos institucionais, é necessário também eliminar a distância e a diferenciação existentes entre a formação dos professores polivalentes e especialistas, que não se justifica, já que as atividades exercidas pelos professores da educação básica são de complexidade equivalente, sendo que, além de inexplicável, tal diferenciação acarreta na desarticulação da preparação dos docentes e repercute negativamente na vida escolar dos alunos da educação básica.

É necessário, também, rever a estrutura de organização das instituições onde se encontram inseridos os cursos de licenciatura. A antiga prática de alojar as licenciaturas, como anexos, nos departamentos que promovem os bacharelados, inviabiliza a manutenção de cursos de formação de professores com identidade própria.

Finalmente, as novas propostas de formação de professores, para que sejam atendidos os requisitos normativos da reforma educacional, devem conduzir as Instituições a buscar maior proximidade com os sistemas de ensino (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação).

2.4.2 Questões relativas ao campo Curricular

Para atendimento das novas diretrizes curriculares e, portanto, da reforma em matéria de formação de professores, na confecção dos projetos pedagógicos devem ser observados os seguintes elementos:

- As deficiências de conteúdos de escolaridade básica dos alunos, questão que atinge a todo o ensino superior e que se agrava em relação aos alunos

ingressantes nas licenciaturas (Parecer nº. 009/2001). Os cursos de formação de professores devem, portanto, suprir as eventuais deficiências de escolaridade básica dos futuros professores;

- A significância dos conteúdos a serem ministrados aos futuros professores, equilibrando-se os conteúdos relativos ao objeto do ensino e aqueles relativos à transposição didática. Além disto, torna-se imprescindível o esclarecimento ao aluno da relação entre os conteúdos a ele ofertados na licenciatura e sua inserção no currículo do segmento educacional em que irá atuar (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio);
- A relevância da ampla formação cultural do futuro professor, cujas funções, na sociedade atual, impõem o tratamento, no âmbito escolar, das questões sociais, com vistas à construção da cidadania dos alunos da escola básica;
- A importância da formação abrangente, que extrapole a regência da sala de aula e alcance as demais dimensões da atuação profissional do professor, incluindo sua participação na elaboração das propostas pedagógicas da escola, o relacionamento com alunos e familiares, dentre outros aspectos relevantes ao exercício da docência;
- A valorização das práticas como fonte de importantes conteúdos da formação, mediante a estruturação de propostas em que ela esteja presente nos momentos de reflexão sobre a atividade profissional, bem como seja incluída nos estágios, quando se exercita a atividade profissional. Além disto, a inserção das práticas ao longo do curso supre a deficiência clássica da

formação dos professores, nos quais aos estágios cabe o exercício das práticas e à sala de aula, o aprendizado teórico, sendo essa uma concepção a ser superada (Parecer nº. 009/2001);

- O papel relevante da pesquisa enquanto elemento indispensável à atuação do professor. A prática investigativa deve ser incentivada, pois é por meio dela que o docente adquire a compreensão da processualidade da produção e da apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas;
- A incorporação ao cotidiano dos cursos da utilização de diferentes tecnologias, garantindo ao futuro professor o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, inclusive e, principalmente, como ferramenta para o exercício da docência. Vários autores defendem que esta é a melhor forma de inserir o uso das novas tecnologias na escola básica;
- A abordagem das questões didáticas relativas às especificidades dos alunos integrantes de modalidades de ensino diferenciadas, educação de jovens e adultos e dos portadores de necessidades especiais. Tais modalidades requerem a adoção de práticas didáticas próprias, conteúdos que necessariamente devem ser abordados durante a formação do futuro professor;
- A consideração das especificidades de cada etapa em relação aos conteúdos a serem trabalhados ao longo dos cursos de formação dos professores. Neste sentido, a formação do professor polivalente deve propiciar

conhecimentos gerais sólidos nas áreas das Ciências Naturais e das Linguagens e Códigos. Quanto à formação dos professores especialistas, destinados à docência no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio, há necessidade do redirecionamento do enfoque curricular, com o objetivo de superar a fragmentação curricular e garantir a construção integral do currículo.

Vale destacar que as políticas propostas no bojo das reformas educacionais brasileiras, no que tange à formação de professores, não são uma unanimidade entre os autores. Alegam os opositores que a formação proposta, sob o argumento da necessidade de mão-de-obra adequada, reduz o ser humano à condição de força de trabalho.

Para tais autores, a educação estaria subordinada a interesses a ela estranhos, sendo alvo de projetos educacionais delineados pela lógica instrumental e utilitarista própria da posição política do bloco histórico dominante. O trabalho, de meio que seria para a realização humana, passa à condição de fim em si mesmo, e a educação, como acontece nas sociedades de classes, é assumida unicamente como instrumento de preparação para o trabalho, não como prática formativa para todas as dimensões da vida.

Neste sentido, defende Silva (2004):

O que resulta desse modo de organizar a escola é a semiformação, uma vez que a educação permanece enfatizando apenas um aspecto da formação – o da adaptação que possibilita o controle, e não tem se voltado para o outro, senão de forma limitada – o da emancipação, capaz de conduzir à reflexão e à crítica.

[...]

Quando a formação volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos do mercado, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência. A consciência, neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental. A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado atribui à formação humana uma condição que separa a formação da consciência da formação para o trabalho, e conduz à semiformação (SILVA, 2004, p. 208).

Em que pesem os argumentos daqueles educadores contrários às reformas educacionais realizadas em relação à formação dos professores, para fins do presente trabalho adotam-se as orientações emanadas do Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CP nº. 9/2001):

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- *orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;*
- *comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;*
- *assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;*
- *incentivar atividades de enriquecimento cultural;*
- *desenvolver práticas investigativas;*
- *elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;*
- *utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;*
- *desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.*

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida PARECER CNE/CP Nº 9/2001.

Neste contexto, Souza (2005) pondera que não se pode esquecer a herança histórica da educação brasileira e nem esmorecer nas políticas para melhorar a sua

qualidade. A manutenção da necessidade de formação em nível superior de todos os professores da educação básica, o aprimoramento constante do trabalho realizado pelas instituições formadoras dos professores, buscando incessantemente aprimorar seus projetos de formação no sentido de cuidar conferir-lhes a efetiva competência de ensinar os jovens a aprender, é fundamental para o desenvolvimento do país.

Assim, além de implementar as reformas educacionais nos campos institucional e curricular, tem, ainda, o Brasil, a grande tarefa de formar os professores em quantidade suficiente para atender às demandas do ensino básico, ainda em expansão em relação aos ciclos subseqüentes às séries iniciais do ensino fundamental. Ressalta Mello (2004) que, enfrentar, a curto prazo, o desafio de prover a formação, qualificação e desenvolvimento profissional a centenas de milhares de professores que já estão trabalhando, em um país de dimensões continentais e com grande diversidade regional, cultural e social, é uma das grandes provas brasileiras.

2.5 A Educação a Distância na Formação dos Professores – adequação, conveniência e utilidade face às demandas atuais

Se em outros países a educação a distância é objeto de programas e projetos desde os anos 60, no Brasil, seu desenvolvimento foi restrito a alguns projetos isolados, muitas vezes descontinuados e embasados em propostas curriculares questionáveis.

A relação dos programas que compõem o histórico da educação a distância no Brasil, constitui o ANEXO A – Histórico dos principais projetos de educação a distância no Brasil, do presente trabalho.

Como já foi abordado no histórico da evolução da educação no Brasil, o crescimento econômico do país não foi acompanhado, em igual medida, pelo desenvolvimento educacional. O mesmo fato se repete em relação à educação a distância.

Do ponto de vista legal, a educação a distância foi admitida no ordenamento jurídico pátrio pela Lei nº. 5.692, somente em 1971. Nesta ocasião, essa modalidade de ensino foi reconhecida apenas com fins reparatórios e supletivos, destinada para a massa de excluídos da educação regular, nos termos defendidos por Niskier (2000).

Também em consonância com os demais segmentos da educação brasileira, impulsionada pelos ideais democráticos e liberais, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a partir da segunda metade da década de 90 a educação a distância ganha contornos legais de modalidade de ensino regular e permanente.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma tal posição e lança metas para o desenvolvimento da educação a distância, nele tratada como modalidade cujo conceito deve ser ampliado, com o objetivo de incorporá-la a todos os níveis e modalidades de ensino. No que tange à formação de professores, o Plano Nacional de Educação vai além, determinando, em suas metas, o desenvolvimento de programas de educação a distância, com vistas à expansão da formação dos docentes, para atendimento das demandas advindas da educação básica.

No mesmo sentido, ampliação das oportunidades de formação superior, defende Maia (2003) que, dada a situação atual do ensino superior no Brasil, suas condições sociais, geográficas e econômicas, que demanda um aumento circunstancial do número de matrículas para os próximos anos, a educação a distância poderia ser utilizada como uma forma de ampliação do alcance dos cursos ministrados pelas instituições de Ensino Superior, proporcionando maiores chances de ingresso aos alunos interessados.

Nestas circunstâncias, a utilização da educação a distância como importante instrumento para a formação de professores, do ponto de vista quantitativo, nos termos incentivados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é um alternativa valiosa, para um país que ainda necessita formar um enorme contingente de professores para atendimento das demandas já instaladas e para suprimento daquelas que ainda virão, em decorrência da necessária expansão do ensino médio.

Conforme pode ser percebido pela análise dos dados constantes da Tabela 6, desconsiderados os números da educação infantil que não foram computados pela mesma, tem-se que, muito embora a legislação vigente tenha incentivado à formação superior de todos os professores da educação básica, ainda restavam, no ano de 2005, em atividade no Brasil, quase 700 mil docente sem nível superior.

Pela Tabela 6, depreende-se, ainda, que mesmo em relação ao segundo ciclo do ensino fundamental, são significativos os percentuais de professores sem formação de nível superior em exercício no país.

Vale mencionar que os números e proporções referentes à Região Norte e ao Pará, se analisados comparativamente, são indicativos das desigualdades regionais brasileiras, já que a Região Norte possui cerca de 10% do total de alunos matriculados no ensino básico brasileiro, mas é detentora de 14% dos docentes sem formação superior, sendo que esta distorção se repete em relação ao Estado Pará.

**Tabela 6 - PROFESSORES SEM FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL
Ensino Fundamental e Médio - 2005**

| Ciclos/Modalidades | Brasil | Região Norte | Pará | |
|---|---------------|------------------------------|----------------------|----------------------------|
| Ensino Fundamental - séries iniciais | 429.601 | 57.765 | 28.276 | - |
| Ensino Fundamental - séries finais | 142.577 | 19.808 | 10.735 | - |
| Ensino Médio | 22.212 | 1.343 | 168 | - |
| Educação de Jovens e Adultos | 71.183 | 13.158 | 7.040 | - |
| Educação de Especial | 17.271 | 1.675 | 706 | - |
| Educação Profissional | 3.257 | 64 | 1 | - |
| Totais | 686.101 | 93.813 | 46.926 | - |
| Ciclos/Modalidades | Brasil | Região Norte X Brasil | Pará X Brasil | Pará X Região Norte |
| Ensino Fundamental - séries iniciais | 100,00% | 13,45% | 6,58% | 48,95% |
| Ensino Fundamental - séries finais | 100,00% | 13,89% | 7,53% | 54,20% |
| Ensino Médio | 100,00% | 6,05% | 0,76% | 12,51% |
| Educação de Jovens e Adultos | 100,00% | 18,48% | 9,89% | 53,50% |
| Educação de Especial | 100,00% | 9,70% | 4,09% | 42,15% |
| Educação Profissional | 100,00% | 1,96% | 0,03% | 1,56% |

Fonte MEC/Inep, 2005.

Segundo Belloni (2006), a maioria dos educadores que trabalham e estudam o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, admite que o uso de metodologias não presenciais e, conseqüentemente, a adoção de tecnologias interativas é, provavelmente, um dos melhores meios de ao mesmo tempo melhorar a qualidade e assegurar a expansão do ensino superior.

Assim, além do aspecto quantitativo, a educação a distância, em matéria de formação de professores, pode ter um papel importante também em relação à qualidade dos cursos oferecidos. Em sintonia com as necessidades e demandas nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica estabelecem um norte claro para a redefinição de seus conceitos e objetivos:

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais (PARECER CNE/CP N.º. 9/2001).

Assim, segundo Melo (2001), não há como se admitir professores que não dominem os meios eletrônicos de comunicação, na medida em que a escola tem importante papel a cumprir na sociedade: ensinar alunos a se relacionar, de maneira seletiva e crítica, com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. Em relação ao tema, Belloni (2006) afirma o quanto segue:

[...] as tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado. É essencial, porém, que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: estas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo educacional

integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (BELLONI, 2006, p.104).

Maia (2003), em estudo sobre os diversos modelos utilizados nos cursos a distância oferecidos por algumas das principais Instituições de Ensino Brasileiras, conclui que 85% dos alunos são matriculados em cursos de graduação, fato que contradiz a idéia de que a educação a distância está associada, na maioria das vezes, a cursos e treinamentos curtos e rápidos.

Para Souza (2005), na escola moderna, os meios de comunicação devem ser um instrumento diário de trabalho pela facilidade de acesso à informação e principalmente aos materiais de ilustração das aulas. As novas tecnologias, como computadores e o acesso às redes de informação, são igualmente instrumentos essenciais de trabalho. Além disto, afirma o mesmo autor que os computadores, cada vez mais, fazem parte do cotidiano das pessoas, e a familiaridade com eles é requisito para a participação social em todos os níveis, do mundo do trabalho ao do consumo, passando pelo acesso à informação e à participação social e política. É necessário aproximar os alunos das escolas públicas dessas tecnologias.

Segundo Castro (2005), a educação é assunto de todos e informática na educação é um desafio a mais para a coordenação do Estado com a sociedade civil. Se falhar, estaremos em mãos de uma informática boba e irrelevante.

Belloni (2003) afirma que a necessidade e pertinência da integração das tecnologias da comunicação e informação aos processos educacionais já não são objeto de discussão. Porém, o fato a ser enfrentado é o de que a disseminação da

informática pôs a escola diante do desafio, posto que a nova linguagem presente em toda a sociedade (e não só no mundo do trabalho, mas no lazer e na cultura) permaneceu ausente da escola.

A implementação destas propostas, no que tange à incorporação das modernas tecnologias no cotidiano da escola, especialmente da escola pública, pode encontrar na educação a distância uma poderosa aliada, na medida em que a integração das tecnologias da informação aos próprios cursos de Licenciatura contribuirá para que o professor compreenda seu novo papel, promovendo a aprendizagem do futuro aluno para que ele possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie, resultando em um trabalho coletivo, propondo diálogos, criando condições para que a aprendizagem ocorra como um processo dinâmico (SILVEIRA, 2002).

Ainda segundo a mesma autora, o desafio da prática pedagógica do terceiro milênio será a superação do analfabetismo tecnológico pelos profissionais da educação. Belloni (2003) esclarece que, da mesma forma que a escola desenvolve a competência lingüística para que o estudante seja capaz de apropriar-se da língua e fazer dela um uso inteligente e criativo, ela deve desenvolver competências análogas com relação às TIC (tecnologias da informação e da comunicação).

Esse é um dos grandes desafios dos sistemas de ensino da atualidade, exigindo grande capacidade inovadora. Porém, como em relação a qualquer inovação educacional, para seu efetivo implemento, há, necessariamente, de passar pelo professor. Portanto, é lógico que se comece por formar professores utilizando

as TIC, de modo intensivo e sistemático: o professor que aprende com elas estará muito melhor preparado para ensinar por meio delas.

Belloni (2006) afirma, ainda, que:

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EAD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado (BELLONI, 2006, p. 79).

Neste contexto, analisa Mello (2004) que as TIC podem atender demandas em larga escala na formação superior em geral e dos professores em particular. Aliado a isto, podem as TIC satisfazer necessidades básicas de aprendizagem dos professores, podendo se constituir no meio mais rápido e inteligente de estimular os professores a abrir as portas de suas salas de aula para tais recursos.

Em relação às grandes demandas para a formação inicial e continuada de profissionais, a educação a distância é, sem dúvida, uma alternativa às exigências sociais e pedagógicas contemporâneas, contando com o apoio das novas tecnologias de informação e comunicação (BACHA FILHO, 2003. In: FRAGALE FILHO (org.)).

Segundo Belloni (2002), a educação está em transformação, tanto em relação às suas finalidades sociais, quanto no que tange a suas estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância aparece neste cenário de mudanças como mais uma modalidade regular de oferta de ensino,

perdendo seu caráter supletivo ou emergencial, assumindo funções de crescente importância, principalmente, em relação ao ensino superior, seja na formação inicial, seja na educação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Quanto à proposta de um modelo híbrido de educação presencial com incremento de tecnologias da informação, destacamos os ensinamentos de Giusta e Franco (2003), que esclarecem que os processos de desenho dos cursos presenciais ou a distância devem levar em conta um grupo concreto de alunos, suas características sócio-cognitivas, seu contexto social, financeiro, educacional e cultural, sendo que esses elementos devem fundamentar decisões importantes, como definição de conteúdos, linguagens, estratégias de ensino-aprendizagem e tecnologias mediadoras, que devem levar em conta esses elementos.

Neste contexto, Peters (2004) defende que a universidade do futuro terá de combinar educação a distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discussões eruditas exaustivas face a face, em espaços de aprendizado acadêmico reais que permitam que os estudantes participem do processo científico de criação do conhecimento.

Belloni (2002) defende que a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos tradicionais, como eixo pedagógico central, pode ser uma estratégia de grande valia, desde que se considere estas técnicas como meios e não como finalidades educacionais, e que elas sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como

objeto complexo e multi-facetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, e podendo ser um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador.

Ainda no que se refere à proposta de oferta de cursos de Licenciatura por meio de um modelo educacional híbrido, deve-se levar em conta a multiplicidade das mídias a serem incorporadas.

Como bem esclarece Castro (2005), o Brasil possui experiências bem sucedidas em matéria de produção de programas educativos de esplêndida qualidade, inovadores e de grande impacto social, destacando-se o Telecurso 2000 e a TV Escola.

No mesmo sentido, sustenta Mello (2004) que a diversidade dos meios de edição e distribuição da palavra, do som, da imagem – pela TV e por vídeos, pela internet, por papel ou por diferentes recursos editoriais – revolucionam a educação.

Ainda segundo a mesma autora, a incorporação das tecnologias mais avançadas no processo de formação dos professores pode também se constituir num importante elemento para levar a aprender a aprender.

No mesmo sentido, afirma a autora que as novas tecnologias estão alterando a forma de se produzir e difundir o conhecimento, assim como promovem significativas mudanças nas relações sociais e econômicas e de tempo e espaço. Por esta razão, a capacidade de aprender a aprender e, portanto, de estar em constante sintonia com a velocidade das transformações tecnológicas, tornou-se um bem maior.

Corroborando tal afirmação, dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica:

Ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional (PARECER CNE/CP nº. 9/2001).

É importante destacar o que ensina Maia (2003), posto que o imperativo atual não é somente aprender, mas sim aprender a aprender. Para tanto, é necessário que a relação pedagógica seja elaborada com base metodológica e planejamento para cada curso. O ato de aprender se tornará, cada vez mais, uma atividade a ser prolongada por toda a vida. É preciso buscar desenvolver um ambiente que permita o compartilhamento de experiências entre os envolvidos neste processo, a fim de criar comunidades de aprendizagem.

Em consonância com a necessidade da constante aprendizagem ao longo da vida, Belloni (2002) esclarece que nas sociedades contemporâneas, “do conhecimento” ou “da informação”, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma “educação ao longo da vida”, mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos.

Em idêntico sentido, ensina Reis (2005) que, aprender a aprender, alcançar a autonomia e assumir posturas com iniciativa são competências que devem ser propiciadas aos alunos de qualquer proposta de educação a distância, pois quando o aluno assume o comando de seu próprio desenvolvimento, observa-se que aprender torna-se um ato de alegria e contentamento, no qual o cognitivo e o afetivo

estão unidos um ao outro. Os meios a distância, no entanto, muito mais que os presenciais, dependem da autonomia de forma estrita na sucessão de seus estados de mudanças.

Conforme demonstrado, o investimento em educação a distância, de modo geral e, em especial, no que tange à formação de professores, constitui-se numa solução quantitativa, em relação ao atendimento da numerosa demanda de docentes oriunda do ensino básico; e qualitativa, tanto em relação à própria inserção profissional do professor no ambiente tecnológico, quanto ao incentivo para que este utilize as TIC como ferramenta de trabalho, na sala de aula, junto aos alunos do ensino básico, contribuindo para a promoção da inclusão das novas tecnologias na escola básica.

2.6 Projeto de Formação de Professores mantido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú no Pará

Com base em toda a conjuntura, desafios e conjunto normativo, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA desenvolveu um projeto, inicialmente concebido para a oferta do Curso de Pedagogia, com habilitação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de promover a interiorização da formação de nível superior no Estado do Ceará.

Devidamente autorizada pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, seu órgão de jurisdição, tendo em vista que universidade em estudo é uma Instituição de Ensino Superior Estadual, o projeto foi posto em prática e sua aceitação pelos alunos foi significativa, sendo que, em razão disto, foi ampliado em relação às

licenciaturas oferecidas e expandido para outros 11 (onze) estados brasileiros, conforme Figura 1.



Figura 1 – ATUAÇÃO DA UVA NO TERRITÓRIO NACIONAL

É necessário esclarecer que a expansão da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA para outros estados da federação deu-se com fundamento no Regime de Colaboração, que encontra respaldo legal no art. 221 da Constituição Federal de 1988 e é reafirmado pelo art 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, inclusive, ampliou seu espectro.

No Estado do Pará, o projeto de formação de professores mantido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA ganhou outros contornos. A demanda por formação superior no Estado é enorme, conforme o demonstrado, anteriormente, na Tabela 6. Levando-se em conta os dados do Censo Educacional realizado anualmente pelo Ministério da Educação, por meio do INEP, em 2000 existiam no Pará 76.064 professores sem formação de nível superior. Em 2005, segundo a mesma fonte, este número caiu para 46.926 professores sem nível superior.

Ainda que evidenciando melhora, os percentuais de professores formados em nível superior em exercício no Estado do Pará são inferiores aos considerados aceitáveis pelo Plano Nacional de Educação.

Além disto, os dados educacionais do Estado do Pará indicam que a qualidade do ensino básico encontra-se em patamares consideravelmente abaixo dos verificados em relação ao Brasil. Como já demonstrado na Tabela 4, as distorções idade-série no Estado são superiores às verificadas na média do país. As taxas de escolaridade, especialmente em relação ao ensino médio, denotam que a população paraense tem menos acesso à educação do que a população média brasileira.

O recém criado Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), confirmando os dados anteriores oficialmente divulgados, deixa evidente que as deficiências educacionais do Pará são mais acentuadas do que a média nacional, conforme Tabela 7. Vale destacar que dos 143 municípios do Estado do Pará, foram divulgados pelo MEC os resultados de 135 municípios paraenses em relação às séries iniciais do ensino fundamental. Destes, nenhum município atingiu a avaliação média brasileira de 3,8, sendo que todos obtiveram resultados inferiores.

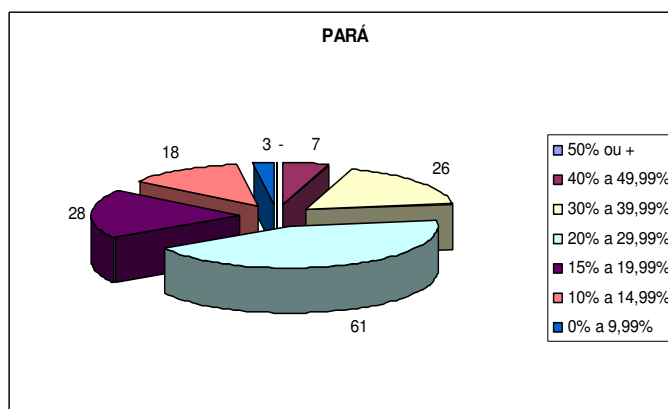
Tabela 7 - IDEB 2005 e projeções para o Brasil e o Estado do Pará

| REGIÃO | Anos Iniciais do E. Fund. | | Anos Finais do E. Fund. | | Ensino Médio | |
|-------------|---------------------------|------|-------------------------|------|--------------|------|
| | 2005 | 2021 | 2005 | 2021 | 2005 | 2021 |
| | BRASIL | 3,8 | 6,0 | 3,5 | 5,5 | 3,4 |
| PARÁ | 2,8 | 5,1 | 3,1 | 5,2 | 2,6 | 4,4 |

Fonte: MEC/Inep - Dados do Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006

Também em relação aos percentuais de analfabetismo da população, fica evidenciada a má situação do ensino do Estado do Pará, nos termos das Figuras 2 e 3, nas quais aparecem consignados os percentuais de analfabetismo da população com 15 anos ou mais existente nos municípios, respectivamente, do Pará (143 municípios) e do Brasil (5.564). Destaca-se que 43% dos municípios paraenses situam-se na faixa de 20% a 30% de analfabetismo e 61% das cidades possuem taxas de analfabetismo entre 20% e 40%.

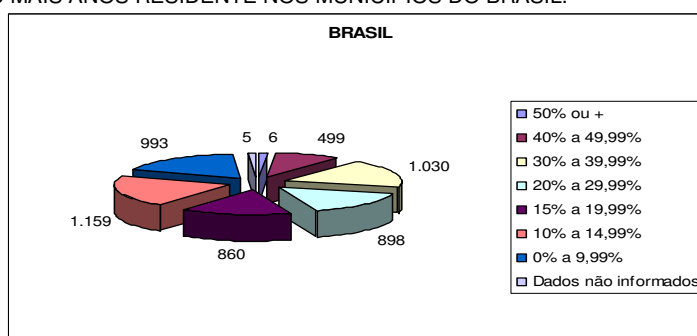
GRÁFICO 1 – PERCENTUAIS DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 OU MAIS ANOS RESIDENTE NOS MUNICÍPIOS DO PARÁ.



FONTE: MEC/INEP

A análise das taxas de analfabetismo do Brasil demonstra que os números médios do país são significativamente melhores do que os obtido em relação ao Estado do Pará, conforme demonstra a Figura 3. Se considerados os municípios detentores de taxas de analfabetismo com percentuais que variam entre 20% e 40%, chegamos 35% dos municípios do país, número bem inferior aos 61% verificados no Estado do Pará.

GRÁFICO 2 – PERCENTUAIS DE ANLAFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 OU MAIS ANOS RESIDENTE NOS MUNICÍPIOS DO BRASIL.



FONTE: MEC/INEP

Se os índices, taxas e resultados referentes à educação conduzem à conclusão da importância da implementação de urgentes investimentos em educação no Estado do Pará, as demandas se intensificam se consideradas as condições sociais, econômicas e geográficas do Estado, que é a segunda maior Unidade da Federação em área territorial, 1.447.702,70 km², o que corresponde a 14,65% da área total do país e 32,38% da Região Norte.

Vale destacar que 1.000.930 km² (80,20%) de sua área territorial é composta de floresta de terra firme. O Estado possui 143 municípios, mais concentrados em sua região nordeste, e é caracterizado pela dificuldade de locomoção entre os municípios. Conforme demonstrado nos ANEXOS C – Estradas paraenses e D – Distâncias rodoviárias de Belém ao interior do Estado, do presente trabalho, as distâncias entre os municípios do Estado são grandes, chegando a alcançar mais de 2.000 km² entre a capital do Estado e o município de Cachimbo.

O transporte rodoviário é complexo, em virtude das bacias hidrográficas, compostas por rios que atravessam todo seu território. Além disto, as condições de

tráfego nas estradas paraenses são ruins, sendo consideradas precárias várias das rodovias existentes (ANEXO C – Estradas paraenses).

A população do Estado, estimada em 7.110.465 habitantes (IBGE; SEPOF/DIEPI/GEDE, 2000), apresenta baixos índices de desenvolvimento humano – 0,629 em 2000 –, o oitavo pior índice em termos de Brasil (PNUD/SEFOP, 2000).

A economia do Estado, embora apresentando sinais de recuperação, ainda apresenta baixos níveis de produtividade industrial, sendo que, em 73 dos 143 municípios (51%), o setor econômico predominante é o de serviços (SEPOF, 2006).

A somatória destes elementos compõe a realidade do Estado do Pará em matéria de formação de professores: ou a Universidade vai ao aluno, ou o aluno do interior não terá condições de obter sua formação em nível superior.

Em função disso, o projeto de interiorização do ensino superior, com vistas à formação de professores oferecido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará obteve grande aceitação por parte da população regional, estando atualmente implantado em 62 dos 143 municípios do Estado -ANEXO B - Municípios onde a UVA - Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú mantém os cursos de licenciatura, contando com mais de 10 mil alunos abrigados em seus núcleos da capital e do interior.

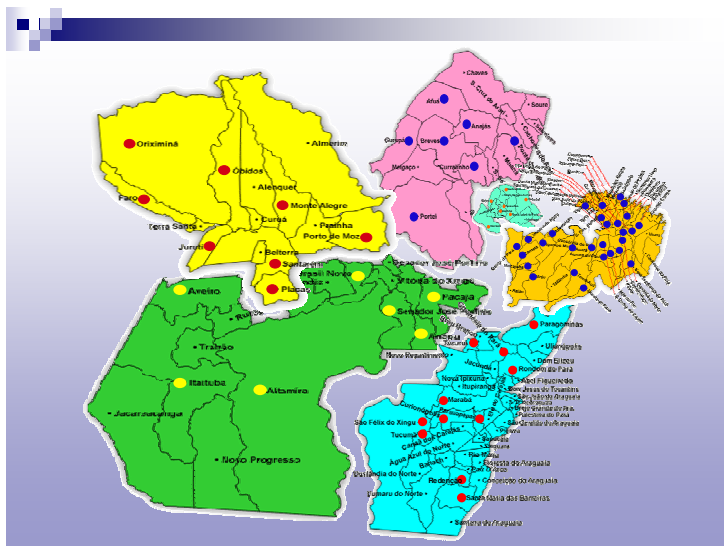


Figura 2 - Onde a UVA está no Pará

A operacionalização dos cursos de Licenciatura Plena da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA é complexa, na medida em que os cursos são ministrados presencialmente, tanto na capital como no interior do Estado. A oferta das disciplinas se dá modularmente, ou seja, o professor inicia e termina a carga horária de cada componente curricular de forma contínua. Ao término de uma disciplina é iniciada a outra.

Desta forma, ao contrário da organização tradicional em que as disciplinas são ofertadas concomitantemente ao longo de um semestre ou ano letivo, nas licenciaturas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA os professores se deslocam e ministram o componente curricular a seu cargo de forma contínua, sendo que a própria disciplina somente é iniciada após o término da disciplina anterior.

Para a manutenção de suas turmas, nos 62 municípios-pólo, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA mobiliza, aproximadamente, 500 professores de forma concomitante.

A diversidade dos cursos oferecidos, associada à complexidade das operações inerentes ao processo, motivou a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará a implementar, em 2005, profundas modificações em suas propostas pedagógicas. Tais alterações ocorreram para atendimento das necessidades locais, já que a atuação simultânea da Universidade em 62 Municípios do Estado do Pará demandou a concepção de Projetos Pedagógicos com estruturas mais integradas e a confecção de materiais didáticos próprios que garantissem a unidade e qualidade do ensino superior ofertado no Estado.

Foi, nesse contexto, criado o Programa de Licenciaturas Integradas, composto das seguintes Licenciaturas: Pedagogia, Língua Portuguesa, Biologia, Física, Química, Matemática, História e Geografia.

Os projetos pedagógicos das licenciaturas constantes do Programa de Licenciaturas Integradas da UVA adotaram as orientações e diretrizes emanadas dos instrumentos normativos que regulamentam a reforma educacional brasileira, no que se refere à formação de professores. Corroborando tal afirmação, passa-se a apresentar as estruturas e fundamentos norteadores da confecção dos cursos em estudo.

[...] experiências de aprendizagem que superam a dicotomia entre teoria e prática, as fragmentações curriculares e o distanciamento que ocorre entre o saber e o fazer pedagógico. Essa superação requer equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua

adequação didática à sala de aula da Educação Básica, situação na qual ocorrerá a aprendizagem dos futuros alunos, candidatos a professor (PROJETO PEDAGÓGICO DA UVA, 2004).

O programa desenvolve uma proposta que considera “a necessidade de oferecer aos docentes conhecimentos pertinentes à dimensão pedagógica e educacional, assim como à produção científica das diferentes áreas do conhecimento” (PROJETO PEDAGÓGICO DA UVA, 2004). O mesmo requer que o aluno egresso obtenha:

[...] além do conhecimento sistemático, criterioso e rigoroso dos conteúdos disciplinares e das possíveis articulações interdisciplinares, domine, também, as respectivas metodologias e didáticas e, principalmente, que construa competências para mediar de modo eficaz a relação dos aprendizes com os diferentes objetos de conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO DA UVA, 2004).

Os princípios de formação constantes do Programa de Licenciaturas Integradas da UVA são:

- **Profissionalização** - A identidade dos cursos para formação de professores caracteriza-se pela preparação profissional. Seus conteúdos deverão nutrir-se do que há de mais atual na pesquisa científica acadêmica – tanto aquela sobre os objetos de ensino quanto a que se detém nos fundamentos da educação e da aprendizagem. Mas o modelo adotado é o de ensino para desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, não o de ensino voltado para o desenvolvimento de competências acadêmicas, que caracteriza a associação entre ensino e pesquisa praticada na universidade brasileira.
- **Reflexão** - Os cursos oferecidos pelo **Programa de Licenciaturas Integradas da UVA** conterão conteúdos e atividades cujo objetivo será o de desenvolver uma atitude permanente de avaliação, experimentação e ajustes sobre a prática de sala de aula. Dessa forma, terá como objetivo a formação de uma atitude científica diante da gestão do ensino e da aprendizagem, um objetivo sintetizado na expressão “professor reflexivo”.
- **Relação com a prática em todas as disciplinas** - A dimensão prática do conhecimento, sua aplicação aos fatos do mundo próximo ou remoto que cerca o candidato a professor deverá ocorrer no ensino dos conteúdos científicos e de linguagens que ele deverá dominar para ensinar bem e na relação entre esses conteúdos

substantivos e o mundo da prática pedagógica e didática. É importante destacar esse princípio, uma vez que na preparação do professor predomina o modelo segundo o qual o conhecimento científico é “teoria” e o ensino é “prática”, de modo dicotômico, o que tem levado os professores formados a afirmar, com razão, que “na prática a teoria é outra”.

- **Estágio com sentido** - O estágio será um momento de síntese e aplicação na “vida real” da experiência prática vivida ao longo do curso, abandonando-se de vez o modelo segundo o qual a prática limita-se ao estágio realizado de modo pontual no final do curso.

- **Ampliação da “superfície de aderência”** - O curso deverá propiciar, por meio de distintas formas, acesso à cultura em geral e, em particular, à cultura brasileira, a informações sobre as tendências e tensões do mundo contemporâneo, sobre os desenvolvimentos recentes das ciências e das tecnologias, das linguagens e das artes, com o objetivo de tornar o professor mais atento, sensível e ativo diante do cenário mundial neste novo milênio no qual seus alunos deverão viver.

- **Espelhamento da situação de exercício profissional** - O curso pautará suas práticas no fato de que a situação de aluno do curso de formação de professor é referência decisiva para o exercício profissional. Por esta razão, deverá oferecer a seus alunos, futuros professores, as mesmas condições que se quer que eles, quando no exercício de sua atividade, ofereçam a seus alunos da educação básica. Entre essas condições destacam-se: (a) a consideração e acolhimento da experiência prévia do aluno; (b) a organização de situações de aprendizagem que facilitem a construção do conhecimento, a aprendizagem colaborada, o trabalho em equipe e a negociação de sentidos entre os alunos; (c) a adoção de procedimentos de avaliação que permitam ao aluno entender seu próprio processo de aprendizagem, avaliar seu progresso e a adequação do curso.

- **Interlocução permanente com a Educação Básica** - Indispensável para cumprir com efetividade a dimensão prática dos estudos de formação docente, essa interlocução se fará em âmbito nacional com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, ou em âmbitos mais restritos, que vão das recomendações curriculares dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Na sua forma mais concreta, esta interlocução demandará que o projeto pedagógico das escolas, campo do estágio supervisionado, integre e articule-se com o projeto pedagógico do curso de formação de professores, prevendo-se tempo e recursos para que a escola-campo possa efetivamente oferecer apoio e orientação ao estagiário (PROJETO PEDAGÓGICO DA UVA, 2004).

Os objetivos gerais do projeto são:

A construção e reconstrução de competências e conhecimentos referentes à sociedade e a cultura, à escola, ao professor, ao aluno e

ao currículo, visando a uma ação do docente como agente da assistência à aprendizagem, no espaço da educação escolar.

O resultado esperado na formação inicial, a partir dos diferentes espaços e experiências propiciados pela Instituição, é uma ação do docente de gestão da assistência à aprendizagem dos objetos do conhecimento referentes à sociedade e à cultura, onde se inserem, articulados à construção e ao desenvolvimento de competências, necessários à ação cidadã das crianças, dos jovens e dos adultos.

Esta atuação do professor será realizada por meio de sua participação na gestão educacional de sua atividade, na gestão do currículo e da aprendizagem e na gestão do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, da participação na elaboração e na gestão do projeto pedagógico da escola, aí compreendido o seu papel social, bem como os princípios estéticos, políticos e éticos, as necessidades de seus alunos e as demandas da comunidade.

Prevê-se, ainda, a gestão da interação entre o aluno e o professor, e entre os alunos, mediada pelo currículo; e do processo de permanente aprendizagem do professor para compreender e agir na sociedade e na cultura e a contínua integração do resultado desta aprendizagem na sua ação profissional (PROJETO PEDAGÓGICO DA UVA, 2004).

Além dos aspectos já explicitados, o Programa de Licenciaturas Integradas ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no Estado do Pará merece, ainda, destaque em relação à sua organização curricular.

O Programa, composto de 3.210 horas para cada uma de suas licenciaturas, é organizado em três anos, sendo o primeiro composto de disciplinas comuns a todas elas na qualidade de núcleo comum de formação de professores. O segundo ano do programa é organizado em quatro grandes grupos, área de pedagogia, de ciências humanas, de linguagens e códigos e de ciências da natureza e matemática. No terceiro e último ano do programa são oferecidos os componentes curriculares específicos de cada uma das oito licenciaturas que integram o programa, conforme Figura 3 a seguir.

| | | | | | | | |
|---|-------------------------|---|--------|------------|---------|---------------------|----------|
| EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - GESTÃO ESCOLAR | LÍNGUA PORTUGUESA | BIOLOGIA | FÍSICA | MATEMÁTICA | QUÍMICA | GEOGRAFIA | HISTÓRIA |
| | | CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA | | | | | |
| PEDAGOGIA | CÓDIGOS E LINGUAGENS | | | | | CIÊNCIAS HUMANAS | |
| BASE COMUM | | | | | | | |

Figura 3 - MATRIZ CURRICULAR SIMPLIFICADA DOS CURSOS DA UVA

A reunião de todos estes elementos, a importância da iniciativa da formação de professores, a relevância social do trabalho desenvolvido pela UVA nos 62 municípios do Estado do Pará, a expressiva quantidade de alunos abrangida pelo projeto, a concepção curricular e metodológica ajustada às normas educacionais vigentes, a organização curricular integrada e, ainda, a existência de material didático já confeccionado para apoio pedagógico, tornam o Programa de Licenciaturas Integradas da UVA apto à confecção de um modelo híbrido de educação presencial com utilização de ferramentas de educação a distância.

Se comprovados os benefícios resultantes da adoção de uma proposta híbrida, presencial com uso de recursos tecnológicos, além das benfeitorias que o Programa de Licenciaturas Integradas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA já oferece à população do Estado do Pará, estará a Universidade também contribuindo para o cumprimento do desafio da prática pedagógica do terceiro

milênio: a superação do analfabetismo tecnológico pelos profissionais da educação (SILVEIRA, 2002).

Finalmente, é mister destacar que o Programa de Licenciaturas mantido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará, tem por objetivo consolidar a missão da UVA, Instituição de Ensino que optou, com determinação, em enredar-se na comunidade, celebrando convênios com Municípios, firmando colaboração com outros Sistemas de Ensino, visando promover a interiorização e a democratização do ensino superior (SOARES, 2005). Ainda segundo o mesmo autor, que foi Reitor da Universidade:

[...] a UVA não abdica de desenvolver ações ousadas e criativas como qualquer outra universidade compromissada com o seu meio. Para seguir esse ideário é necessário propor o novo, quebrar tabus acadêmicos desgastados e criar novos paradigmas à luz do terceiro milênio (SOARES, 2005, p. 62).

Desta forma, o que objetiva-se no presente trabalho é a construção de um modelo híbrido de educação presencial com incremento de metodologias e ferramentas de educação a distância, com a finalidade de verificar as suas possíveis vantagens sobre os meios e métodos atualmente utilizados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no que tange ao cumprimento integral das necessidades referentes à formação de professores, nos termos preconizados pelas normas educacionais vigentes.

3. MODELO HÍBRIDO DE EDUCAÇÃO PRESENCIAL COM UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS E FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 Aspectos Gerais do Modelo Híbrido

O modelo híbrido proposto trata-se do incremento do Programa de Licenciaturas Integradas mantido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado Pará, mediante a incorporação ao mesmo de metodologias e ferramentas de educação a distância. Neste contexto, a proposta adotará a base dos projetos pedagógicos da Universidade, bem como seu material didático escrito, suas regras regimentais e corpo docente.

Caso o projeto venha a ser implementado, haverá necessidade de credenciamento prévio específico da Instituição de Ensino junto à União, tendo em vista que o modelo, embora híbrido, se configura, nos termos da legislação em vigor, numa proposta de educação a distância. Apenas a título informativo, a legislação brasileira estabelece que os credenciamentos para fins da oferta de educação a distância em nível superior são de competência exclusiva da União, salvo delegação expressa dessa competência aos Sistemas Estaduais de Educação, fato que não se verificou.

Assim, mesmo sendo a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) uma universidade pública jurisdicionada ao Conselho Estadual de Educação do Ceará, deverá a mesma, caso tenha interesse na implantação do projeto, diligenciar junto à União para obtenção de seu credenciamento para oferta de educação a distância.

O modelo híbrido proposto neste estudo conduz à utilização das novas tecnologias com o objetivo de aprimorar os cursos da Instituição, com vistas à

construção de um estudante de ensino superior que goze de autonomia em seus processos de aprendizagem e que tenha o domínio e a gestão sobre os processos de aquisição de conhecimentos ao longo da vida.

Além disto, objetiva, também, a proposta do modelo híbrido, atender a um significativo número de alunos do interior do Estado do Pará, que não dispõem de condições de se locomover até as maiores cidades do Estado, em virtude das dificuldades já apresentadas neste trabalho. Possui, ainda, a finalidade de multiplicar os recursos humanos inerentes ao ensino, os professores, para atendimento desse numeroso público.

Neste sentido, Belloni (2006) esclarece que existem no contexto atual da educação dois novos atores, o professor coletivo e o estudante autônomo. A mesma autora reforça a validade de modelos educacionais mistos, ou integrados, que oferecem oportunidades diversas de formação, baseadas em organização mais flexível, adequadas às necessidades dos alunos. São as novas formas de educação, tratadas por vários autores como educação aberta, e que, de modo geral, objetivam atender às diversidades dos alunos e às demandas locais, regionais e nacionais.

Assim, conforme explicitado neste estudo, num contexto em que as demandas educacionais são, principalmente, oriundas das necessidades dos alunos, das dimensões e condições do Estado do Pará e da necessidade de expansão da formação de professores, o modelo híbrido proposto pretende suprir tais demandas mediante à multiplicação da oferta de ensino superior, ao atendimento de localidades de difícil acesso, além de objetivar promover a utilização

acadêmica das novas tecnologias da informação, incluindo tais ferramentas de acesso ao conhecimento na vida desses futuros profissionais.

Muito embora o modelo híbrido proposto utilize as novas tecnologias para atingir seus objetivos educacionais, não foram adotadas algumas das sofisticadas tecnologias à disposição do campo educacional, que em nada contribuiriam ao desenvolvimento dos cursos, podendo até prejudicá-lo, face ao risco de desnecessário aumento da complexidade operacional.

Neste sentido, não foram incorporadas as tecnologias síncronas dependentes da participação presencial simultânea dos alunos, sendo que as atividades síncronas propostas para os cursos ocorrerão durante as aulas presenciais e por meio da web. Desta forma, o modelo híbrido foi concebido com base em tecnologias dimensionadas pela sua efetiva utilidade no contexto da proposta.

A estruturação metodológica proposta, além das atividades presenciais, prevê a adoção de duas mídias integradas: fascículos impressos, conteúdos e roteiros de estudos na web. Os fascículos impressos já estão incorporados aos cursos mantidos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sendo que, em função de sua qualidade e forma adequadas, serão utilizados na proposta do modelo híbrido. Assim, a estrutura metodológica proposta integra momentos presenciais, a utilização de materiais impressos e estudos na web, conforme demonstrado na Figura 4.

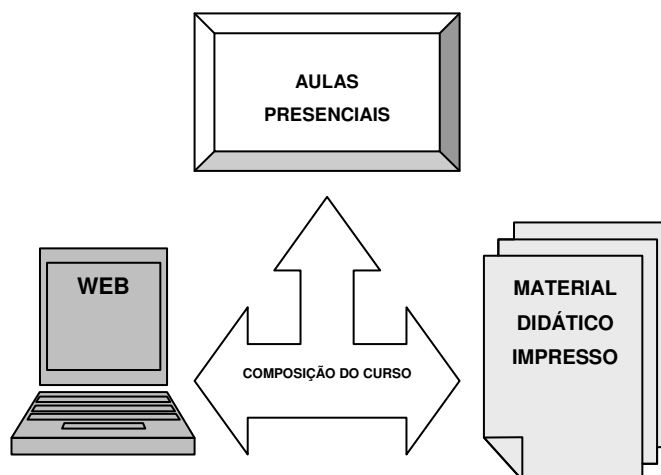
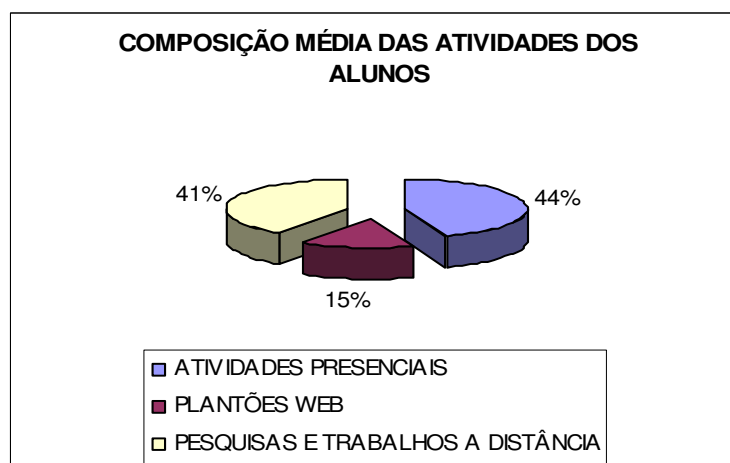


Figura 4 – Estrutura metodológica do modelo híbrido

A metodologia proposta não adota o sistema de tutoria presencial. Todos os componentes curriculares dos cursos serão ministrados por professores oriundos da Capital do Estado do Pará, município de Belém.

Desta forma, as atividades realizadas em sala de aula serão mediadas e conduzidas por professores com formação específica para ministrar cada disciplina, sendo que as cargas horárias constantes dos respectivos projetos pedagógicos dos cursos, ofertados em regime parcialmente a distância, serão integralizadas conforme demonstrado no Gráfico 3, devendo-se destacar que os cálculos tomaram por base semestres letivos regulares, com média de 400 horas cada um.

Gráfico 3 – Composição média das atividades dos alunos



A interação dos alunos com a Instituição e, especialmente, com os professores das disciplinas se dará por meio de contínuo processo de acompanhamento das atividades (trabalhos e tempo de utilização da web) realizadas pelos alunos e, ainda, haverá suporte permanente dos professores e da equipe pedagógica para atendimento, em tempo real, dos discentes vinculados aos cursos, conforme se constata pela Figura 5.

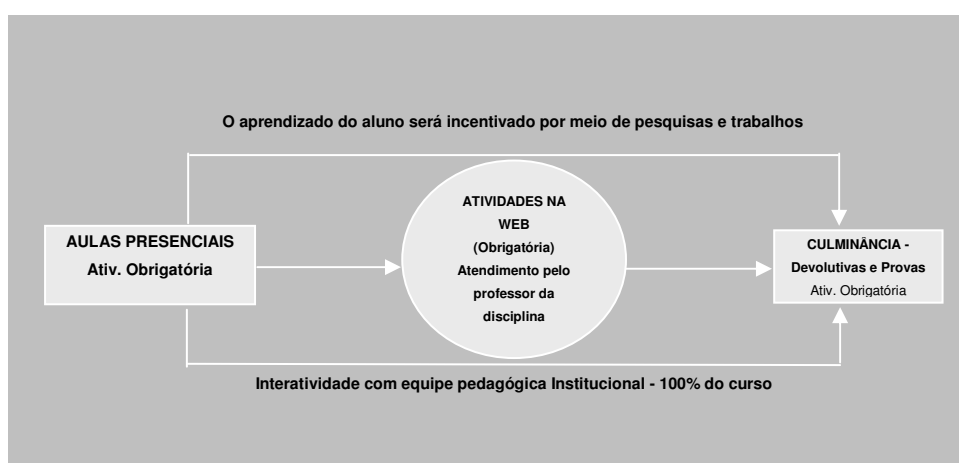


Figura 5 – Organização das atividades

Todas as disciplinas conduzirão à confecção de trabalhos, cuja amplitude e quantidade serão proporcionais à dimensão dos conteúdos de cada componente

curricular. Desta forma, o professor iniciará cada disciplina de forma presencial, detalhando para os alunos os objetivos dos conteúdos abordados, sua utilidade sob a ótica da docência, explanará sobre os principais conceitos abrangidos e determinará o aprofundamento desses conhecimentos por meio de pesquisas direcionadas, com o apoio dos fascículos, conteúdos e link's que integram o sistema de informação informatizado desenvolvido especialmente para suporte do curso. Os alunos serão, ainda, orientados para efetuarem pesquisas livres na internet ou em bibliotecas físicas existentes na região.

Assim, as atividades presenciais serão realizadas em salas de aula do tipo convencional, sob a condução de um professor especialista designado para cada disciplina. A este professor competirá o acompanhamento remoto do aluno, bem como a sua orientação sempre que houver necessidade, durante todo o tempo de integralização do respectivo componente curricular.

Deverá ainda o professor avaliar os trabalhos, de caráter obrigatório, realizados pelo aluno em relação à disciplina. Tais trabalhos serão objetos de acompanhamento do professor ao longo de sua confecção pelo aluno, sendo que a interação entre as partes se dará por meio de ferramenta de informática própria.

Ao final do período estimado para o término da disciplina, deverá o docente retornar ao pólo de origem da turma, promovendo a socialização dos resultados dos trabalhos (devolutivas), orientando os alunos em relação às demais pesquisas e estudos tendentes ao aprimoramento dos conteúdos do componente curricular, além de ministrar uma prova final de avaliação do aprendizado do aluno na disciplina.

Neste sentido, o sistema de avaliação é formativo, sendo o conceito final do aluno atribuído com base no desempenho do mesmo em todas as atividades realizadas, levando-se em conta, inclusive, a evolução por ele apresentada ao longo da confecção dos trabalhos individuais, tudo de conformidade com o detalhamento constante de item próprio.

Ressalta-se que a integralização do curso se dará mediante o início e o término de cada disciplina, nos mesmos moldes em que já opera a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Assim, o modelo híbrido funcionará em regime modular de oferta das disciplinas, sendo que somente é iniciada uma disciplina quando a anterior estiver concluída, tudo de conformidade com a Figura 6

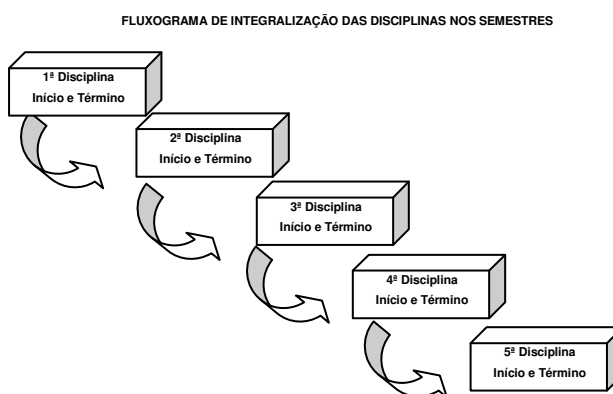
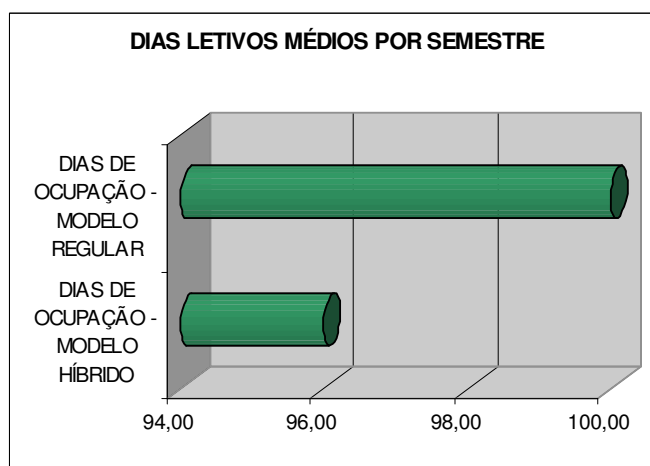


Figura 6 – Fluxograma de Integralização das Disciplinas

A sistemática modular de oferta das disciplinas presenciais, cuja integralização se dará nos diversos municípios de atuação da Instituição de Ensino e em outros que venham a ser beneficiados com a implantação das licenciaturas, será em regime especial de oito horas de trabalho diário.

Vale esclarecer que, de acordo com a proposta formulada no âmbito do modelo em estudo, os alunos desenvolverão um conjunto de atividades pedagógicas que resultará em efetivo trabalho acadêmico em 96, dos 100 dias dos semestres letivos usualmente utilizados pelas Instituições que operam em regime presencial, nos termos do que consta do Gráfico 4, sendo que tal comparativo serve apenas para elucidar o efetivo nível de atividades envolvidas na proposta do modelo híbrido, tendo em vista que para cursos a distância não há obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos anuais.

Gráfico 4 – Dias Letivos por Semestre



Conforme apresentado, as metodologias que estruturam a proposta do modelo híbrido oferecem ao aluno completo sistema de aprendizagem, utilizando uma combinação das metodologias presenciais, acrescidas de ferramentas de educação a distância, com especial destaque para as vinculadas aos sistemas de comunicação resultantes dos avanços na área da informática. Neste contexto, conforme a Figura 7, a proposta propicia aos alunos um acompanhamento presencial, com atividades coletivas em sala de aula e, ao mesmo tempo, proporciona amplo incentivo ao desenvolvimento autônomo de sua aprendizagem,

mediante a sua inserção nos meios informatizados da comunicação e do uso obrigatório dessas ferramentas no desenvolvimento do respectivo curso.

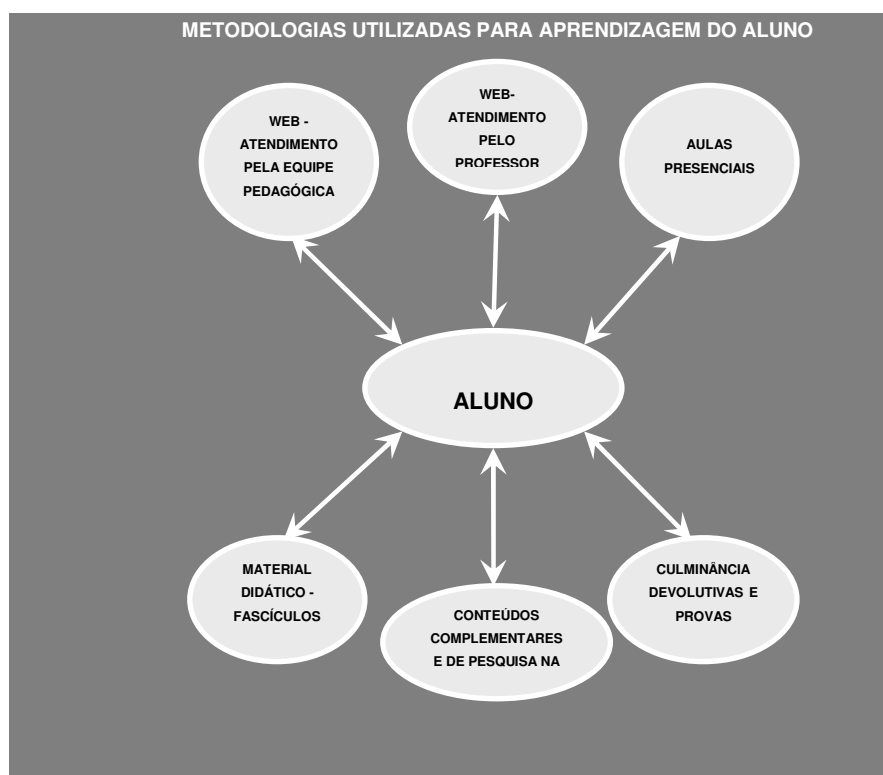


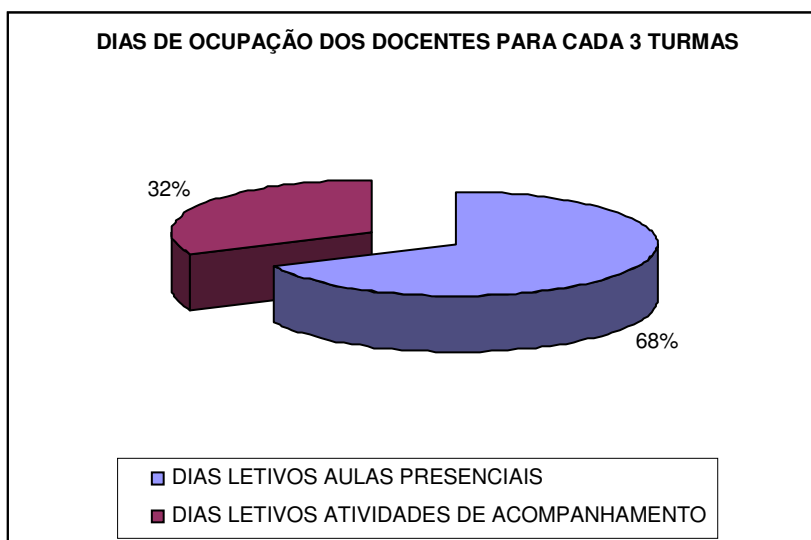
Figura 7 – Metodologias de Apoio ao Aluno

Além do modelo híbrido apresentar uma proposta adequada à formação dos alunos, futuros professores, de ampliar as possibilidades de oferta dessa modalidade de formação no interior, pois viabilizará o atendimento de alunos em municípios ainda não alcançados pela modalidade presencial atual, ainda possui a qualidade de multiplicar as oportunidades de oferta das licenciaturas em razão da otimização do trabalho do corpo docente da Instituição.

Nos termos apresentados no Gráfico 5, em virtude de serem reduzidas as cargas horárias presenciais, mesmo considerando os períodos de atendimento que o docente deve realizar para acompanhamento dos alunos, por meio da proposta

mista em estudo, um professor em dedicação integral (40 horas de trabalho na IES por semana) pode, concomitantemente, atender a três turmas.

Gráfico 5 - Dias de Ocupação dos Docentes para cada 3 turmas



No regime presencial adotado pela IES, para o atendimento dos alunos no interior, um professor pode, somente, atender uma turma de cada vez. Portanto, pela proposta apresentada, os recursos docentes da Instituição são aumentados em três vezes.

3.2 Metodologias do Modelo Híbrido

As metodologias propostas para o modelo híbrido apresentado neste trabalho estão centradas na aprendizagem do aluno, tendo como princípio a sua maior autonomia e se caracterizam pela flexibilidade e abertura dos sistemas.

Assim, a proposta constante do modelo em estudo foi elaborada com base nas características socioculturais dos alunos, condições geográficas da região, bem como nas demandas existentes, integrando tais elementos à concepção das

metodologias, suas estratégias e materiais instrucionais, de modo a criar condições de oferta de ensino superior que garantam a auto-aprendizagem do discente, de acordo com o detalhamento a seguir apresentado.

3.2.1 Componentes Didáticos

O modelo didático híbrido consiste em um modelo que adota mídias integradas e utiliza a presença do professor para encurtar distâncias e alcançar um grande contingente de alunos. Traz um novo conceito de ensinar a distância, valorizando a comunidade de aprendizagem, em razão de disponibilizar presencialmente mais de 40% das atividades inerentes ao curso. Por isso é considerado híbrido, pois os alunos devem freqüentar as aulas sob orientação de um professor, utilizando, para a integralização das demais atividades dos cursos, mecanismos tecnológicos de educação a distância.

O desenvolvimento segue um ciclo de aprendizagem para o qual são convocados os componentes didáticos descritos em diferentes funções e objetivos de aprendizagem. O ciclo inclui três grandes fases e cada uma delas pode ser desdobrada, se o conteúdo assim exigir. As disciplinas são iniciadas pelos momentos presenciais, que marcam o começo das atividades de cada um dos componentes curriculares.

Posteriormente, as atividades de cada uma das disciplinas dos cursos são desenvolvidas com os trabalhos junto à web, que culminam com a entrega de instrumentos formais, fruto das pesquisas realizadas em relação aos temas indicados pelos professores.

Nesta etapa, o aluno obtém a interatividade com o próprio professor da disciplina, assim como com as equipes pedagógicas da Instituição. Os fascículos se constituem materiais de apoio, cuja utilização se dá ao longo de todas as atividades, presenciais e a distância. O desenvolvimento dos componentes curriculares pode ser sintetizado de conformidade com a Figura 8:

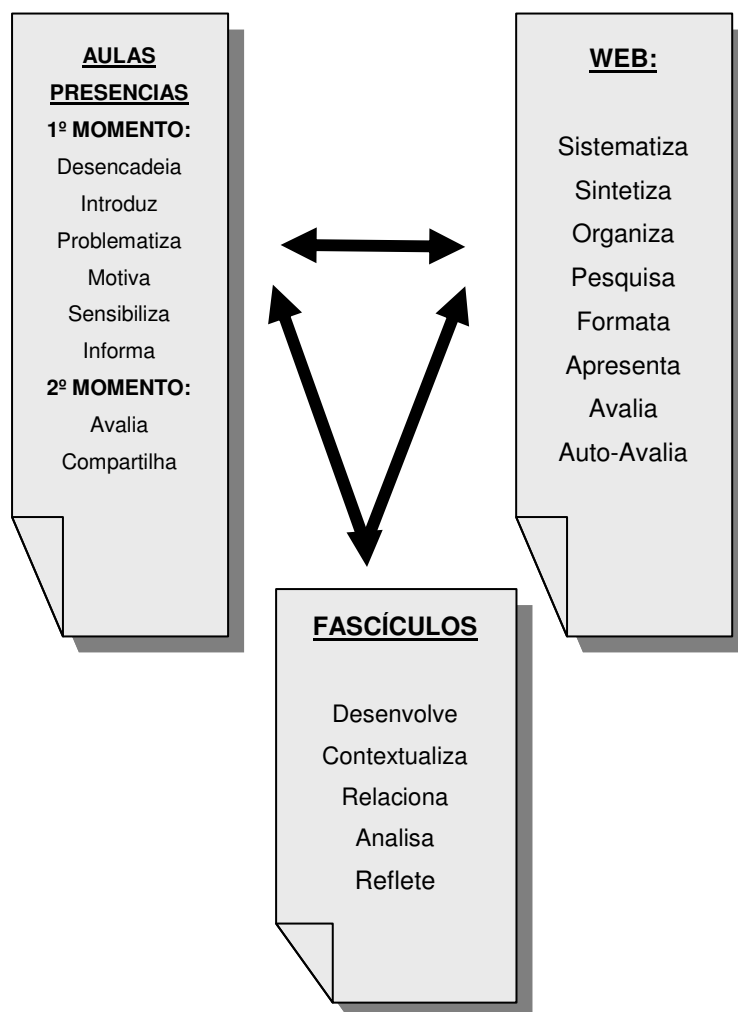


Figura 8 – Integração das Mídias

3.2.2 Aulas Presenciais

Pelo modelo híbrido proposto, a metodologia de ensino revoluciona a própria

aula presencial, posto que ressignifica seus conteúdos no que se refere às estratégias e etapas de ensino-aprendizagem adotadas. Isso ocorre sem que o docente e os alunos deixem de ser protagonistas nesse processo, pois ambos, a partir do estabelecimento de novas conexões e relações entre os conteúdos abordados e fatos mais próximos no tempo e no espaço, atribuem novos sentidos às propostas e atividades.

As aulas presenciais, neste contexto, conduzem ao desenvolvimento autônomo do aluno, mediatizado pelo professor, que incentivará os estudos e as pesquisas individuais e a evolução própria de cada discente. Tais atividades presenciais serão desenvolvidas em dois momentos, sendo que o primeiro objetivará a apresentação e a condução da aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina e o segundo terá como finalidade a avaliação final do componente curricular e o diálogo devolutivo sobre a evolução conseguida pelos alunos em relação ao conjunto de conteúdos abordados. Desta forma, as atividades presenciais têm como objetivos:

- Introduzir e apresentar para os alunos os conteúdos e objetivos de cada componente curricular, problematizando, motivando e sensibilizando o grupo sobre a importância destes para a vida dos alunos nas dimensões pessoal e profissional;
- Informar aos alunos sobre a dinâmica da disciplina, os temas a serem pesquisados, os trabalhos a serem confeccionados, bem como as ferramentas de apoio à disposição para o desenvolvimento dos conteúdos do componente curricular;

- Apresentar para os alunos os principais conceitos envolvidos pelos conteúdos da disciplina, informando os principais autores e fontes de consulta, com vistas à construção dos estudos e trabalhos do componente curricular;
- Sensibilizar e aplicar os conceitos trabalhados em situações de prática de sala de aula, por meio de simulações ou de casos construídos com base em situações educativas reais;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente;
- Avaliar a aprendizagem e, durante a culminância dos trabalhos (segundo momento presencial), informar detalhadamente aos alunos sobre o seu desempenho e aprendizagem, ressaltando os pontos positivos e negativos da evolução experimentada por cada um.

3.2.3 Material Escrito - Fascículos

O material escrito é um recurso didático dos cursos que compõem o modelo híbrido, sendo o elo de convergência entre os outros meios: aula presencial e web. Os fascículos estruturam, proporcionam a seqüência e organizam as atividades dos referidos cursos.

Os materiais didáticos escritos têm vida própria, enquanto mídias a serem estudadas pelos alunos, tendo o seu conceito ampliado, pois possui, ainda, característica de suporte de outros meios, devendo ser utilizados nas atividades presenciais e a distância.

Num modelo didático cujo conteúdo pode ser disponibilizado por diferentes meios que convergem entre si, o uso do material escrito na aula presencial redefine o próprio presencial. O material impresso orienta a ação do professor e possibilita que este e os alunos estabeleçam relações com a realidade próxima, mesmo que este recurso didático tenha sido previamente produzido por outras pessoas, em outros tempos e espaços. A idéia não é nova: há muito se recomenda que o tradicional livro didático seja complementado, enriquecido, contextualizado pelo professor. A diferença é que, neste caso, essa tarefa está previamente estruturada.

É com essa identidade e função que o material escrito entra no modelo didático de um ensino de larga escala, que utiliza também tecnologias de comunicação e informação de última geração.

No material escrito encontram-se conteúdos organizados em formatos bastante diversificados: de textos teóricos, que articulam e sistematizam conhecimentos, a seqüências de atividades a serem desenvolvidas individual ou coletivamente, além de roteiros de leitura e pesquisa. Informações, iconografia ou textos provocativos mobilizam professor e alunos para o tratamento de um tema, constituindo-se em ponto de partida para a proposição de atividades e para o desenvolvimento de orientações didáticas.

Desse modo, disponibiliza para aluno e professor os fundamentos metodológicos que orientam as propostas de ensino e aprendizagem. Ao desenvolver essas propostas, ambos têm a oportunidade de refletir sobre questões educativas, desenvolver competências e compartilhar conteúdos pertinentes ao exercício docente, tanto o aluno em seu processo de formação inicial como o

facilitador responsável por formar futuros docentes.

Professor e alunos encontram nos módulos a apresentação do âmbito ou tema a que se refere, a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas, as expectativas de aprendizagem e a relação das unidades pertinentes.

Como regra geral, cada unidade compreende fichas compostas por seqüência de atividades, textos de estudo, indicação de fontes diversificadas e, em especial, a indicação da web, ampliando o trabalho sobre o assunto abordado e roteiros de avaliação.

3.2.4 Web

A possibilidade de conectar o computador a redes – Intranet ou Internet – é o estágio mais avançado das tecnologias de informação e comunicação. Um recurso promissor para o ensino em larga escala, porque permite combinar a replicabilidade da mídia televisiva com a contextualização e interação da aula presencial.

Poderoso recurso para dar acesso à informação, como outras mídias, a web as supera e distingue-se de tudo o que já foi usado tanto no ensino presencial como nas outras mídias – livros, vídeos, CD-Rom, vídeo-aulas ou videoconferências –, porque permite acessar simultaneamente dados muito diferentes, estabelecer relações com tudo o que está disponível na rede mundial, criando, assim, o conhecimento em rede, cuja construção por meios convencionais é muito mais demorada e difícil.

O hipertexto, símbolo desse conhecimento em rede, é teoricamente ilimitado, pois em si encerra infinitas possibilidades. A web possibilita planejar situações de aprendizagem que levem o aluno a pesquisar e aprofundar conhecimentos, problematizar, refletir, analisar, contextualizar, sistematizar, comparar, solucionar, aplicar, interagir, comunicar e compartilhar aprendizagens significativas e experiências bem sucedidas. Além da riqueza conceitual que propicia, a web, como recurso de ensino em larga escala, reúne, ainda, outras vantagens em relação às mídias que a antecederam:

- comporta a interação entre professor e aluno e destes entre si, sem perder a rapidez e a replicabilidade da informação, rompendo as fronteiras entre o “presencial” e o “não presencial”;
- possibilita a flexibilização dos tempos e dos espaços de ensino, favorecendo a autonomia do aluno em gerir seu próprio aprendizado;
- facilita a construção de situações e casos para simular a realidade da escola e da sala de aula.

No entanto, a riqueza da web também gera uma dificuldade enquanto recurso de ensino, pois a possibilidade de que o aluno se perca nos infinitos ramos da árvore de conhecimentos que pode construir, pressupõe que o uso da web, para este fim, seja apoiado em constante orientação da aprendizagem e supervisão das atividades interativas para garantir que se cumpram os objetivos de ensino com o qual são criadas.

A liberdade da web não significa falta de organização e de planejamento das situações de aprendizagem, e sim, ricas possibilidades para o docente que se disponha a produzir situações de aprendizagem para guiar o aluno na constituição de competências intelectuais, tais como: aprofundar conhecimentos, problematizar, pesquisar, refletir, analisar, sistematizar, comparar, solucionar, aplicar, interagir, comunicar e compartilhar. A metodologia do Curso de Pedagogia utiliza intensamente a comunicação em rede – Intra ou Internet – com as três funções assim indicadas:

- acesso à informação;
- relação, contextualização e ressignificação dos conceitos;
- compartilhamento dos sentidos.

Para desempenhar essas funções, as atividades que os alunos farão na Web se organizam em guias de auto-aprendizagem, apoiadas em roteiros temáticos, seqüências didáticas, orientações para *chats* ou fóruns, recursos para encaminhar dúvidas e receber as respostas de docentes ou equipe pedagógica. Com essas funções, resultam como objetivos de aprendizagem da Web na metodologia dos Cursos que compõem o modelo híbrido:

- realizar pesquisas na rede mundial de computadores de modo organizado e produtivo;
- ampliar, aprofundar, contextualizar conteúdos examinados pelas outras mídias;

- realizar atividades ou seqüências didáticas especialmente planejadas para a web;
- compreender como o processo de aprendizagem ocorre na web e qual a importância dessa tecnologia para sua futura prática docente;
- desenvolver autonomia e capacidade de auto-gestão da aprendizagem;
- compartilhar dúvidas, trabalhos produzidos e outros resultados decorrentes de suas atividades no curso;
- participar de debates ou grupos de discussão sobre temas de interesse do curso orientados pelos docentes do Curso de Pedagogia.

3.4 Processo de Avaliação do Modelo Híbrido

O processo de avaliação que compõe os cursos ofertados por meio da modalidade híbrida em estudo será produto da articulação das formas diagnóstica, formativa e somativa, adotando-se, para tanto, a classificação de Moreira (2003).

A avaliação diagnóstica, assim entendida a modalidade de avaliação a ser procedida antes do início do curso, tem a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos, principalmente em relação ao domínio de informática. Com base em seus resultados, serão propostos programas de nivelamento para que todos os alunos iniciem os cursos em condições de usufruir, em sua plenitude, dos conteúdos programados, compatibilizando a coletividade discente, especialmente, com os recursos informatizados.

Além disto, objetiva a avaliação diagnóstica o conhecimento real da heterogeneidade da turma, viabilizando as propostas de ações coletivas, nas quais o grupo possua reais condições de interagir. O desempenho obtido pelo aluno durante a avaliação diagnóstica não será computado para fins da somatória de notas tendentes à aprovação do aluno.

Porém, detectadas deficiências em conteúdos considerados indispensáveis para o bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno, os módulos de nivelamento tornam-se obrigatórios para estes discentes, sendo considerados pré-requisitos para a continuidade da oferta dos componentes curriculares das licenciaturas.

A avaliação formativa, processual, será efetivada ao longo de todo o curso, durante a integralização de cada um de seus componentes curriculares, permitindo o acompanhamento metódico de cada aluno, de forma sistematizada e individualizada, com intervenções pedagógicas sempre que necessário, com vistas à ampliação das oportunidades de aprendizado dos alunos.

Vale destacar que o acompanhamento do aluno será individualizado, mediante intervenções diferenciadas. Porém, para evitar o risco isolamento do aluno, serão propostas ações coletivas baseadas nas características reais da turma, proporcionando ao grupo condições efetivas de interação, especialmente por meio da web.

Os principais mecanismos de avaliação formativa serão: a avaliação progressiva do portfólio do aluno, do qual constarão as atividades realizadas individualmente pelo mesmo; as fichas de acompanhamento preenchidas pelo

docente da turma e decorrentes de sua avaliação ao longo das atividades presenciais e a distância; trabalhos coletivos para as disciplinas com carga horária igual ou superior a 80 horas; auto-avaliação realizada em grupo pelos alunos com base em critérios predeterminados; prova final escrita e realizada presencialmente durante a culminância das disciplinas (segundo momento presencial).

Finalmente, o sistema de avaliação do modelo híbrido prevê a avaliação somativa, que consiste na somatória dos valores atribuídos ao desempenho dos alunos ao longo das atividades realizadas na disciplina, com o objetivo da atribuição da nota final de aprovação ou reprovação no componente curricular, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Avaliação Somativa

| Descritivo | Disciplinas - Cargas Horárias | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | 40 | 60 | 80 | 100 | 120 |
| Portifólio do Aluno | 2,50 | 2,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 |
| Fichas de Acompanhamento | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Trabalhos Coletivos | - | - | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Auto-Avaliação | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Prova Final | 5,50 | 5,50 | 5,50 | 5,50 | 5,50 |
| Somatória - Nota Final | 10,00 | 10,00 | 10,00 | 10,00 | 10,00 |

É necessário esclarecer que as atividades presenciais serão objeto de controle de frequência, devendo o aluno comparecer a, no mínimo, 75% das mesmas. Na hipótese do discente exceder o percentual máximo de faltas (25%), estará reprovado no respectivo componente curricular, devendo cursá-lo novamente.

As avaliações finais serão escritas, individuais e presenciais, atendidas as determinações legais vigentes. Quanto aos requisitos formais para a aprovação do aluno nos componentes curriculares das Licenciaturas, será exigida a média final equivalente à nota sete, observado o critério somatório constante da Tabela 8.

Caso o aluno não alcance a nota sete, será submetido a um processo de recuperação, mediante estudos a distância e, posteriormente, realizará outra avaliação presencial. O intervalo necessário para a realização dos estudos de recuperação, bem como o da definição da data da nova avaliação variará em função da maior ou menor quantidade de conteúdos do referido componente curricular, de acordo com as respectivas cargas horárias.

A nota a ser alcançada pelo aluno na prova de recuperação, para a obtenção da aprovação na disciplina, será de, no mínimo, a nota correspondente aos pontos necessários para que a soma entre a nota final e a nota da prova de recuperação seja igual a doze ($12 = NF + NPR$). Desta forma, no âmbito da recuperação, o aluno deverá garantir um aproveitamento igual ou superior à média seis, considerando o conjunto de suas avaliações, para obter a aprovação na disciplina. Desta forma, somente terão direito à prova de recuperação os alunos que obtenham a nota final igual ou superior a dois.

O aluno reprovado por faltas ou por nota deverá cursar novamente o respectivo componente curricular no qual não obteve aproveitamento. A oferta da disciplina será determinada pela Instituição de Ensino em data sempre posterior à integralização de todos os componentes curriculares relativos ao semestre em curso.

3.5 Operacionalização das Licenciaturas oferecidas com base no Modelo Híbrido no Território Paraense

Considerando a hipótese de efetiva adoção do modelo híbrido, a oferta das licenciaturas ocorrerá nos municípios em que houver demanda e naqueles em que a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) já mantém seus cursos, sendo eles os constantes do ANEXO B – Municípios onde a UVA - Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú mantém os cursos de licenciatura, do presente estudo.

Desta forma, o atual método utilizado para a oferta das licenciaturas será mantido em relação à manutenção dos cursos em cada um dos municípios em que se verifica demanda. Considerando o modelo híbrido, serão as atividades presenciais as realizadas nos municípios, adotando-se o mesmo procedimento de convênios com instituições locais, públicas ou privadas, no tocante aos espaços físicos – salas de aula e demais dependências escolares – necessários ao regular funcionamento dessas atividades.

Também será mantido o sistema de coordenações locais municipais para atendimento dos alunos. A alteração no procedimento de oferta, entretanto, é significativo em relação à criação de pólos e coordenações regionais para suporte e apoio dos alunos, conforme demonstra a figura a seguir.



Figura 9 – Estrutura Administrativa e de Apoio ao Aluno

Assim, muito embora as aulas e demais atividades presenciais sejam realizadas em cada município em que existam alunos, em todas as Mesorregiões do Estado do Pará, cujo recorte geográfico encontra-se demonstrado na Figura 10, haverá uma coordenação regional, cuja área de abrangência envolve os municípios circunvizinhos. Não há previsão de instalação de coordenação regional na Mesorregião Metropolitana, tendo em vista que no Município de Belém está instalada a sede da Instituição de Ensino Superior no Estado do Pará, local no qual existe toda a infra-estrutura necessária ao apoio dos alunos dos municípios de seu entorno.



Figura 10 – Mesorregiões Paraenses

Em tais coordenações regionais será instalada uma sala para atendimento e estudos dos alunos e um laboratório de informática com 20 máquinas devidamente conectadas à rede mundial de computadores, para uso dos discentes. No laboratório de informática haverá, ainda, uma impressora a laser e uma outra máquina, de uso restrito dos docentes, especialmente destinada à utilização em aulas e treinamentos para os alunos.

A função principal das coordenações regionais é garantir o acesso dos alunos a todas as atividades propostas pela metodologia do modelo híbrido, que estimula e vincula o desenvolvimento da aprendizagem ao uso de ferramentas web. Não é necessário que os alunos se locomovam às coordenações regionais se em seus municípios eles conseguirem acessar a internet, podendo as atividades propostas no âmbito das licenciaturas serem realizadas em qualquer local conectado à rede mundial de computadores.

As coordenações regionais também poderão ser utilizadas para a realização dos módulos de nivelamento dos alunos em informática, caso não existam

laboratórios nos municípios nos quais são oferecidas as Licenciaturas em estudo. Finalmente, as coordenações regionais servirão de referência para os alunos de sua área de abrangência em todos os aspectos, incluindo atividades de recuperação, apoio presencial, interação com a Instituição, dentre outras atribuições inerentes ao processo, destacando-se seu importante papel como elemento de integração, na hipótese de eventuais problemas técnicos com os sistemas de informação.

Para este fim, todas as coordenações regionais estarão equipadas com linhas telefônicas gratuitas e aparelhos de FAX, possibilitando o acesso à sede em qualquer circunstância que demande a propositura de medidas tendentes à superação de problemas.

Vale destacar que a proposta híbrida para oferta das licenciaturas envolve o fornecimento para os alunos de um manual do qual constem todas as informações relativas aos direitos e deveres dos alunos, características e esclarecimentos sobre as licenciaturas, equipamentos necessários ao desenvolvimento do curso, instalações disponibilizadas pela Instituição, procedimentos de interação com professores e outros setores da Universidade, bem como cronogramas e calendários acadêmicos.

Será também distribuído para os alunos um CD com os conteúdos constantes da ferramenta web, com o objetivo de servir de guia de estudos para alunos com dificuldades de conexão à rede mundial de computadores, bem como para suprir eventuais falhas técnicas dos sistemas de informação.

Porém, o referido CD não supre a necessidade do uso da internet, dada a necessidade de interação do aluno com o corpo docente de acompanhamento na sede, da participação deste em atividades coletivas incorporadas à proposta híbrida, a importância da realização de pesquisas e outras atividades que necessariamente envolvem a utilização da rede mundial de computadores.

Desta forma, o uso do CD somente minimiza a utilização da internet, diminuindo a quantidade de deslocamentos daqueles alunos que possuem dificuldades de conexão, mas não elimina a imperativa necessidade de, em diversas oportunidades, conectar-se a rede mundial de computadores.

3.6 Equipe Institucional de Suporte necessária à Implantação do Modelo Híbrido

A implementação do modelo híbrido, como é inerente à educação a distância, requer a estruturação de uma consistente e multidisciplinar equipe institucional, que será a responsável pela construção dos conteúdos do curso, adaptação das propostas pedagógicas e por toda a operacionalização do sistema.

Em relação ao modelo híbrido proposto, para sua operacionalização, a equipe multidisciplinar mínima seria a especificada a seguir, sendo que as relações hierárquicas da referida equipe aparecerem demonstradas por meio da Figura 11:

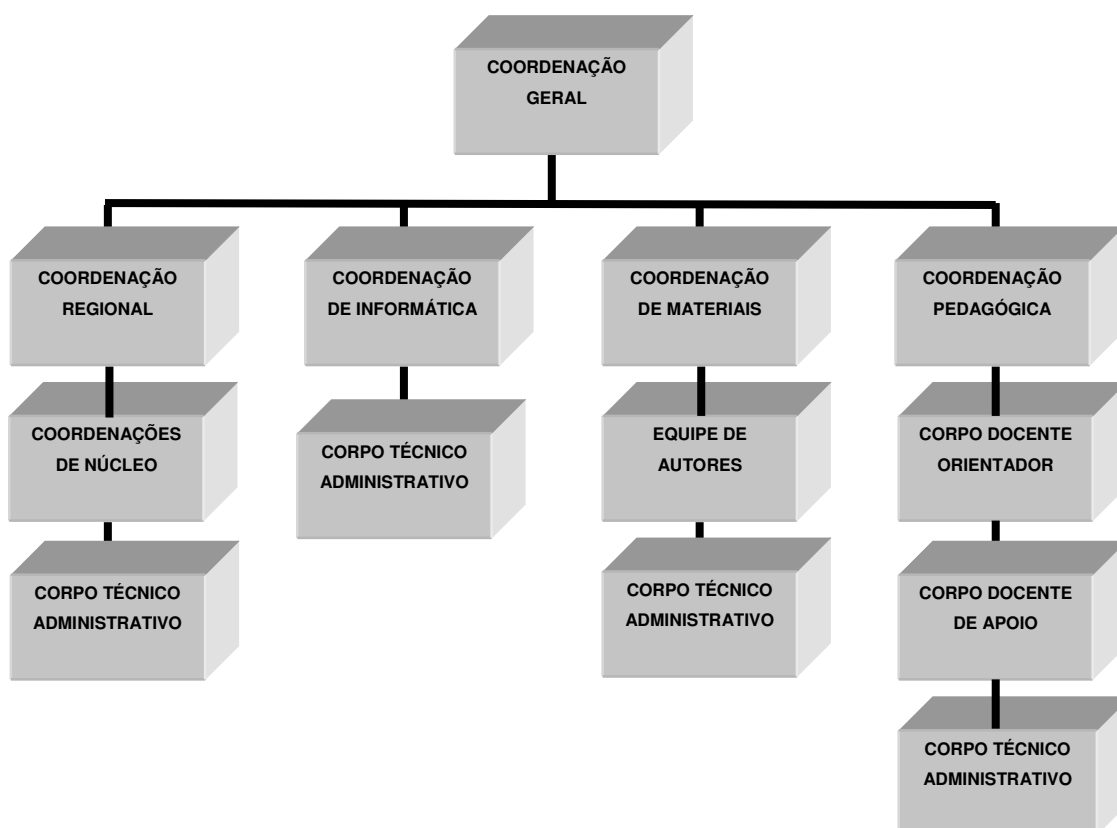


Figura 11 – Organograma da Equipe Institucional de Apoio

Coordenação Geral – Exercida pelo Coordenador Geral, abriga a responsabilidade pela operacionalização de todo o projeto, constituindo o elemento integrador da equipe. Compete à Coordenação Geral a gestão do projeto, bem como a construção e implementação das propostas institucionais de capacitação docente e técnico- administrativo e a implementação dos programas de auto-avaliação do modelo híbrido.

Coordenação de Materiais – É composta de um Coordenador de Materiais e de uma equipe de docentes responsáveis pela supervisão da confecção e

construção das propostas pedagógicas, bem como dos conteúdos a serem fornecidos para os alunos. Os docentes da Coordenação de Materiais também farão plantão semanal para atendimento de alunos, em escala de revezamento, que não ultrapasse um dia por semana. A Coordenação Pedagógica será, ainda, integrada por web designer's, para preparação dos conteúdos da ferramenta de informática.

Coordenações Regionais – Integrada por um Coordenador Regional, com formação superior em Pedagogia e detentor de título de especialista, a quem compete prover, no âmbito de sua região de influência, todo o suporte aos alunos e Coordenadores de Núcleos. Sua principal atribuição é a garantia da manutenção da interação entre o corpo docente e os alunos, de maneira que não lhes falte apoio pedagógico. Poderá o Coordenador Regional executar tarefas relacionadas ao acompanhamento e apoio dos alunos, nos limites das competências que lhe forem delegadas pelo Coordenador Geral.

Coordenação Pedagógica – Integrada por um Coordenador Pedagógico, a quem compete gerir os docentes vinculados ao projeto, zelando pelos resultados educacionais do projeto em todos os níveis. Deverá o Coordenador Pedagógico exercer suas funções em estreita consonância com a Coordenação de Materiais, fornecendo à mesma as informações relativas ao andamento e resultado alcançado pelos alunos em decorrência da utilização dos materiais didáticos. Será também atribuição do Coordenador Pedagógico a verificação das atividades de apoio e acompanhamento dos alunos, garantindo que lhes seja prestado um serviço educacional diligente, de alta assertividade e com a rapidez requerida pela proposta pedagógica.

Coordenação de Informática – É composta por um Coordenador de Informática e por uma equipe especializada nas diversas áreas de informática que envolve um sistema de educação à distância. Será de sua competência e responsabilidade o funcionamento técnico do projeto nessa área.

Corpo Docente Orientador – É integrado pelos docentes que ficarão encarregados da regência das salas de aula, podendo eles assumir até três turmas concomitantemente. Além da regência de sala de aula, compete aos docentes orientadores o atendimento e acompanhamento dos alunos de suas turmas. Deve-se esclarecer que tais docentes serão contratados em período integral para acompanhamento do grupo de três turmas, restando-lhes, em relação à carga horária mensal contratada, 32 dias no semestre para o exercício destas atribuições.

Corpo Docente de Apoio - Constituem o corpo docente cujas funções são, exclusivamente, ligadas ao atendimento e acompanhamento dos alunos. Igualmente contratados em tempo integral, sempre considerando um grupo de três turmas, serão os principais elementos de contatos diários com os alunos, mediante escalas diárias de plantão. Suas atividades são desenvolvidas conjuntamente com os docentes orientadores.

Equipe de Autores – Será composta por especialistas nas áreas das licenciaturas oferecidas, contratados com o fim específico de produzir, sob a supervisão da Coordenação de Materiais, os conteúdos disponibilizados para os alunos.

Auxiliares Administrativos – Constituem os colaboradores gerais do projeto, incluindo telefonistas, digitadores, técnicos de informática, auxiliares gerais, dentre outros trabalhadores indispensáveis à oferta de ensino. Tais funcionários serão admitidos na sede, nas regionais e nos núcleos dos municípios.

4. COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO HÍBRIDO E O MODELO PRESENCIAL DE LICENCIATURAS ATUALMENTE IMPLANTADO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA)

A comparação entre os modelos híbrido e presencial analisados no presente estudo tomou por base os instrumentos oficiais utilizados pelo Ministério da Educação – MEC, no que tange à avaliação de cursos de graduação.

Dentre as categorias, grupos de indicadores e indicadores estabelecidos oficialmente, para fins deste estudo foram analisados e selecionados apenas aqueles itens que permitem a comparação entre as modalidades de ensino, de conformidade com o demonstrado no ANEXO F, respeitada a delimitação do trabalho em relação à estrutura Institucional, assim compreendidos os aspectos referentes aos projetos pedagógicos, corpo docente, parceiros, público-alvo, infraestrutura e instrumentos legais e acadêmicos próprios da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Desta forma, os indicadores adotados no presente estudo são os apresentados no Quadro 1, sendo eles produto da seleção efetuada dentre os indicadores oficiais do MEC, que permitem a comparação entre as modalidades de ensino presencial e a distância.

Vale ressaltar que não foram utilizados nenhum dos indicadores específicos para a avaliação de educação a distância, em virtude do objetivo do estudo, pois o que se pretende não é avaliar o modelo proposto e sim efetuar uma comparação entre as modalidades de educação presencial e a distância, no que tange às Licenciaturas mantidas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará.

| Categories | Grupo de Indicadores | Indicadores |
|---|---|--|
| 1. Organização didático-pedagógica | 1.4 Projeto Pedagógico do Curso - PPC currículo | 1.4.4 Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso |
| | 1.4 Projeto Pedagógico do Curso - PPC currículo | 1.4.9 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular |
| | | 1.4.10 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular |
| | | 1.4.12. Desenvolvimento de estratégias de flexibilização curricular |
| | 1.5 Projeto Pedagógico do Curso - PPC: avaliação | 1.5.1 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com a concepção do curso |
| | 1.6 Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio | 1.6.3 Relação aluno/orientador - Indicador NSA⁷ |
| | | 1.6.6 Participação em atividades simuladas - Indicador NSA |
| 1.7 Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso - TCC | 1.7.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso - Indicador NSA | |

⁷ NSA – Indicadores aos quais pode ser atribuída a condição não se aplica

| Categorias | Grupo de Indicadores | Indicadores |
|---|---|---|
| 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo | 2.2 Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas | 2.2.1 Dedicção ao curso |
| | 2.3 Corpo discente: atenção aos discentes | 2.3.3 Mecanismos de nivelamento |
| 3. Instalações físicas | 3.2 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral/básica/... | 3.2.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA |
| | | 3.2.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA |
| | | 3.2.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc)- Indicador NSA |
| | | 3.2.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) - Indicador NSA |

Quadro 1 – Indicadores adotados para a comparação das modalidades presencial e a distância

Fonte MEC/Inep, 2005.

As análises comparativas procedidas a seguir em relação às Licenciaturas oferecidas no Estado do Pará na modalidade presencial em relação ao modelo híbrido proposto, tomam por base, além das categorias, grupos de indicadores e indicadores, os conceitos e os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC, no documento denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, oficializado em 2006.

4.1 Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso.

Por meio deste indicador, verifica-se a adequação da metodologia de ensino à concepção do curso. Essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna. Tal adequação ocorre quando a metodologia de ensino inclui abordagens inovadoras de estratégias de ensino, procedimentos e recursos didáticos apropriados e atualizados e considera as diferentes naturezas das unidades de estudo e atividades na promoção das aprendizagens significativas e compatíveis com a concepção do curso.

O modelo híbrido proposto visa exatamente incorporar metodologias inovadoras e adequadas à formação de professores em nível superior. Conforme abordado na fundamentação teórica, a incorporação das novas TIC's, além de aconselhável em matéria de ensino superior em geral é, para a formação de professores, uma imposição, dada a necessidade de introduzir as novas tecnologias à escola básica e à necessidade de proporcionar a tais profissionais as competentes ferramentas de auto-aprendizagem e pesquisa constante.

Neste sentido, a incorporação das tecnologias e metodologias próprias da educação a distância às Licenciaturas mantidas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) ajusta-se ao preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e pelo Plano Nacional de Educação para este tipo de formação.

Quanto à concepção dos cursos, de acordo com o demonstrado no presente estudo, os projetos pedagógicos das Licenciaturas em análise, comportam perfeitamente a incorporação das TIC's, em função de sua estrutura integrada, organização curricular facilitadora e de já estar incorporado às mesmas fascículos de conteúdo concebidos em linguagem apropriada à educação a distância.

4.2 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular.

Neste item, analisa-se a coerência do corpo docente e técnico-administrativo com a proposta curricular. Se essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna. Se há indicativos claros de gestão de recursos humanos com visão de futuro e de que os recursos humanos disponibilizados atendem às necessidades da proposta curricular.

Tais aspectos são evidenciados por meio de: número de professores com formação e tempo de dedicação adequados às exigências dos processos de ensino e aprendizagem e às demais atividades desenvolvidas no curso, a exemplo das atividades complementares, bem como a orientação da pesquisa (quando for o caso) e da extensão; técnicos em número suficiente e com formação adequada para o suporte às atividades experimentais vinculadas ao ensino, à pesquisa (quando for o

caso) e à extensão; pessoal administrativo em número suficiente para o suporte administrativo das atividades acadêmicas.

A equipe de suporte proposta no presente estudo atende ao elenco de requisitos estabelecidos para a boa operacionalização dos cursos e graduação de modo geral e, em específico, do modelo híbrido, que se caracteriza como modalidade de educação a distância, nos termos já expostos. Tal equipe multidisciplinar encontra-se dimensionada para o pleno atendimento e suporte de todas as atividades pedagógicas propostas, presenciais e a distância, incluindo plantões de atendimento concebidos para a oferta diária, em seis dias semanais.

Estão abrangidas nesta previsão de suporte aos alunos as atividades de ensino, pesquisa e extensão. É ainda importante ressaltar que, além das equipes docentes, estarão à disposição dos alunos outros profissionais técnicos ligados à área pedagógica e operacional, consubstanciando-se o pleno atendimento deste quesito de qualidade.

Neste contexto, a incorporação dos recursos tecnológicos à proposta presencial atualmente adotada pela Instituição de Ensino nos cursos mantidos no interior do Estado, ou seja, a adoção do modelo híbrido, acarreta na melhoria do acesso do aluno ao corpo docente da instituição, cuja concepção atual o limita aos momentos presenciais em que o professor se desloca ao município, e a forma proposta proporciona um acesso amplo e irrestrito aos docentes durante todo o seu percurso acadêmico.

Assim, a quantidade e o dimensionamento das cargas horárias dos professores e técnicos de suporte pedagógico e operacional encontram-se equilibradamente dimensionadas para a boa e regular operacionalização do modelo híbrido. Porém, quanto à titulação do corpo docente, o presente estudo, conforme já especificado, não analisará os elementos diretamente ligados e pré-concebidos da Instituição ofertante, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

4.3 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular

Este indicador apura a coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular. Essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa. A avaliação verifica a existência de laboratórios e/ou instalações específicas, equipamentos e materiais que atendam plenamente às atividades pedagógicas do curso (práticas e experimentais) e possibilitem o desenvolvimento de atividades complementares (pesquisa e extensão, quando for o caso).

O modelo de interiorização implementado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará apresenta, como um de seus pontos fracos, a disponibilidade de laboratórios e equipamentos em benefício dos processos de aprendizagem. Muito embora a Instituição adote medidas destinadas à minimização dos problemas advindos dos aspectos abordados por este quesito, tais como laboratórios circulantes para as disciplinas específicas, este é um requisito no qual a implantação do modelo híbrido ganha grande destaque em relação ao presencial.

Por meio da utilização dos recursos de informática, o treinamento com softwares especializados pode contribuir enormemente para o atendimento das necessidades da aprendizagem dos alunos.

Além disto, a existência dos pólos de apoio, que atendem à modalidade a distância, igualmente, inclui no sistema laboratórios de informática disponibilizados em favor dos alunos, contribuindo, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das atividades complementares, que, no caso da formação de professores, são: Atividades Acadêmico-científico-culturais, Práticas (concebidas em três etapas – ensino, extensão e pesquisa) e Estágio.

Desta forma, além de facilitar a pesquisa para os alunos em relação às atividades complementares, a existência de laboratórios de informática constitui-se na melhoria dos mecanismos de interação dos alunos com os docentes da Instituição e em ambiente de apoio à própria confecção dos instrumentos formais a elas inerentes.

As melhorias trazidas nesta área pelo modelo híbrido não se limitam aos aspectos físicos de laboratórios e equipamentos disponibilizados em benefício das atividades de aprendizagem. Elas abrangem a dimensão do treinamento dos alunos, futuros professores, ao exercício da auto-aprendizagem, da busca autônoma da constante evolução profissional e pessoal, necessária em todos os segmentos da sociedade atual.

4.4 Estratégias de flexibilização curricular

O objetivo deste indicador é avaliar se a implementação do projeto pedagógico do curso contempla plenamente estratégias de flexibilização curricular. Essas estratégias resultam e/ou expressam uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa.

As estratégias de flexibilização curricular podem ser verificadas por meio de: flexibilidade das unidades de estudo, possibilitando distintas ênfases de formação, aprofundamento, ampliação do conhecimento e desenvolvimento de competências específicas; desenvolvimento de atividades integradoras do conhecimento dentro e fora do ambiente acadêmico; flexibilidade na organização e hierarquização do currículo.

Em propostas de cursos de grande escala de atendimento de alunos e em localidades diversas, 62 municípios, que demandam a locomoção de um enorme número de docentes e complexos processos de logística, torna-se inviável a constituição de metodologias que incluam o desenvolvimento avaliado para progressão de componentes curriculares optativos.

Porém, o modelo híbrido suplanta a proposta presencial por meio do estímulo à produção acadêmica constante de trabalhos que envolvem pesquisas e possibilitam o maior aprofundamento do discente em relação aos temas de seu interesse e maior aptidão individual.

O desenvolvimento de atividades integradoras é, também, consideravelmente facilitado pela incorporação das mídias escolhidas, fascículos e, principalmente, pela web, que enfatizam tais procedimentos. Não se verificam quaisquer alterações

significativas entre as modalidades presencial e híbrida, no tocante aos critérios e hierarquização do currículo.

4.5 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com a concepção do curso

A finalidade do indicador é verificar se os procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem são coerentes com a concepção do curso. Essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna.

Todas as propostas de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem devem ser coerentes com a concepção do curso. Verifica-se, ainda, se a metodologia (critérios, estratégias, instrumentos) de avaliação utilizada é coerente com a concepção do curso, o que pode ser constatado por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos e de seus planos de ensino.

Novamente é necessário esclarecer que a proposta constante do presente estudo, como já esclarecido, adota as disposições legais e regimentais atinentes à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), incluindo seus critérios e normas de avaliação.

Porém, também neste sentido, observam-se vantagens na adoção do modelo híbrido em relação à proposta presencial atualmente implantada, tendo em vista que a utilização da web permite o acompanhamento da evolução do aluno, facilitando, sobremaneira, a implementação do modelo de avaliação formativa, teoricamente ideal para o modelo, porém de difícil operacionalização na proposta presencial, que aglutina as atividades das disciplinas em períodos de tempo muito pequenos,

dificultando a efetiva observação e intervenção no processo de aprendizagem do aluno.

No modelo híbrido, dado ao alongamento dos períodos de oferta dos componentes curriculares e a existência de um intervalo destinado aos estudos individuais, com apresentação de trabalhos decorrentes de pesquisa, a aferição da evolução da aprendizagem torna-se possível por meio da interação professor/aluno, operacionalizada pelas tecnologias incorporadas ao processo. Além disto, fica incentivada, nesta modalidade, a intervenção do professor junto ao aluno, com vistas à obtenção dos melhores resultados possíveis em relação aos objetivos educacionais perseguidos.

4.6 Relação aluno/orientador

O objetivo deste indicador é avaliar se a relação aluno/orientador na prática profissional e/ou estágio é adequada para a orientação de todas as atividades de prática profissional e/ou estágio previstas no projeto pedagógico do curso. Essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna. Avalia se todos os alunos da prática profissional e/ou estágio recebem orientação adequada à proposta do curso.

No modelo presencial implementado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atividades complementares inerentes à formação de professores (Atividades-Acadêmico-científico-culturais, Práticas Pedagógicas e Estágios) recebem supervisão por turma, de um professor, que se locomove ao município para

prestar orientações iniciais e, posteriormente, retorna ao município para realizar a avaliação final dos trabalhos realizados.

A proposta híbrida melhora e aprimora a metodologia já adotada pela Instituição, tendo em vista que reproduz a metodologia de encontros iniciais e finais. Porém, incrementa os mecanismos de interação e suporte dos alunos, por meio da web, além de institucionalizar o setor de apoio permanente ao aluno, elementos não abrangidos pelo modelo atual, que padece exatamente de melhorias na sistemática de suporte pedagógico ao longo da execução das tarefas e de apoio institucionalizado e sistematizado ao discente durante a integralização destas atividades.

4.7 Participação em atividades simuladas

A finalidade deste indicador é analisar se a participação dos alunos nas atividades simuladas de prática profissional e/ou estágio está funcionando adequadamente. Todas as suas práticas encontram-se institucionalizadas e consolidadas. É verificada a integração entre os atores acadêmicos envolvidos e a realização das atividades em processos simulados que reproduzem integralmente as condições reais do exercício profissional, respeitando, inclusive, a escala de tamanho (júri simulado, jogos de empresas).

Tratando especificamente de formação de professores, a modalidade híbrida oferece vantagens em relação à presencial, apenas no sentido de possibilitar a simulação do uso da informática como instrumento educacional. A modalidade presencial e a distância se equivalem quanto à simulação relativa aos aspectos

desenvolvidos em sala de aula, já que ambas dispõem dos competentes momentos presenciais para este fim.

Porém, em razão das demandas sociais e profissionais decorrentes da sociedade atual, nos termos abordados pelo presente estudo, a capacitação de professores para o uso pedagógico das modernas tecnologias é de suma importância no contexto da escola básica brasileira, que necessita da incorporação dessas ferramentas para cumprir o seu real papel educacional no contexto da modernidade.

É importante ressaltar que uma das grandes dificuldades para a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar reside mais na ausência de docentes qualificados do que na escassez de equipamentos.

4.8 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso

Consiste na apuração da existência de mecanismos adequados e efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso com todas as suas práticas institucionalizadas e implantadas. É verificada a integração entre os atores acadêmicos envolvidos.

Neste aspecto, existência de mecanismos de acompanhamento da evolução do aluno em relação à confecção dos trabalhos de conclusão de curso, verifica-se a mesma situação apresentada em relação às atividades complementares.

Assim, as metodologias já implementadas serão mantidas, envolvendo orientações iniciais e a culminância, mediante defesa do trabalho no bojo dos

componentes curriculares específicos. Porém, a proposta híbrida aprimora toda a sistemática de acompanhamento e suporte dos alunos por meio da web e da sistematização dos setores e docentes especialmente designados para a consecução dessas funções.

4.9 Dedicção ao curso

Preliminarmente, no presente indicador deve ser observado que a dedicação do corpo docente ao curso não está vinculada à carga horária contratada e, sim, à disponibilidade de carga horária para o cumprimento efetivo das atividades previstas no projeto pedagógico do curso.

Assim, verifica-se se a dedicação do corpo docente ao curso permite que se cumpram todas as atividades previstas no projeto pedagógico do curso. A dedicação do corpo docente ao curso resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa, e a carga horária dos docentes permite o cumprimento de todas as atividades acadêmicas previstas no projeto pedagógico do curso.

Avalia-se, também, se existe um contingente de docentes que dispõe de carga horária para dedicar-se ao curso nas atividades de orientação didática aos alunos, participação em reuniões de planejamento e desenvolvimento de módulos didáticos (experimentos para aulas práticas, aperfeiçoamento de metodologias de ensino), práticas de investigação ou iniciação científica (quando for o caso), extensão e demais atividades previstas no projeto pedagógico do curso.

Novamente verifica-se que a proposta híbrida possui a prerrogativa de melhorar as condições qualitativas de oferta das Licenciaturas atualmente mantidas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará. Tal fato se evidencia tendo em vista que, nos moldes atuais, em relação às atividades realizadas no interior do Estado, que são intervalares (realizadas em períodos de férias escolares e em alguns finais de semana), a contratação dos docentes para este fim se dá por módulo.

Já no modelo híbrido, a contratação por prazo indeterminado e, ainda, para dedicação integral do docente (40 horas semanais), se torna um imperativo do modelo, pois as atividades dos cursos ocorrem ao longo de todo o semestre, de forma presencial e a distância e, em virtude da estrutura proposta, para cada três turmas de licenciatura serão contratados, por prazo indeterminado, no mínimo, dois docentes por disciplina (um orientador e um de apoio), além dos docentes que compõem as demais funções da equipe pedagógica (autores e coordenadores).

4.10 Mecanismos de nivelamento

Pelo presente quesito, apura-se a existência de mecanismos efetivos de nivelamento dos discentes, em conformidade com o projeto pedagógico do curso, funcionando de forma adequada e com todas as suas práticas institucionalizadas. São acessíveis aos atores acadêmicos e apresentam vínculo com o entorno.

É avaliada igualmente a existência de programas institucionalizados com diretrizes claramente definidas e de domínio público, que possibilitem identificar as

dificuldades que interferem no desempenho acadêmico dos alunos e propor programas de apoio adequados às demandas existentes.

Igualmente ao demonstrado nos itens anteriores, a implantação do modelo híbrido acarreta na melhoria da qualidade dos serviços educacionais atualmente prestados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pela proposta atual, não é possível a oferta de programas de nivelamento aos alunos, que não dispõem de tempo presencial para o aumento de sua carga horária nos períodos letivos intervalares.

Por meio da proposta híbrida, os módulos de nivelamento de conteúdos de escolaridade básica serão ofertados pela web e, com base no resultado da avaliação diagnóstica, implementados de forma individualizada para os alunos, na medida das respectivas lacunas de conteúdos.

4.11 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral/básica/...

Em relação a estes indicadores, são avaliados os ambientes/laboratórios de formação geral/básica (profissionalizante/específica; prática profissional e prestação de serviços), quanto à respectiva adequação às exigências da formação geral/básica (profissionalizante/específica; prática profissional e prestação de serviços) previstas no projeto pedagógico do curso. Essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa. Todos os ambientes/laboratórios de formação geral/básica (profissionalizante/específica; prática profissional e prestação de serviços) tendem aos adequados requisitos da

formação geral/básica (profissionalizante/específica; prática profissional e prestação de serviços) previstos no projeto pedagógico do curso.

O modelo híbrido proposto, se adotado, acarretará significativas vantagens sobre o modelo presencial atualmente implantado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em virtude do mesmo disponibilizar, atualmente para os alunos, apenas em relação às licenciaturas da área de Ciências da Natureza e Matemática, laboratórios circulantes, para treinamento dos alunos nas experiências inerentes à atuação profissional em aulas práticas. Nestes termos, os alunos das Licenciaturas, no modelo presencial, não tem acesso a equipamentos informatizados importantes ao exercício profissional em sala de aula, além de não propiciar aos discentes o estímulo para o exercício da pesquisa e estudos adicionais por meio, especialmente, da rede mundial de computadores.

Pelo modelo híbrido, tal situação é superada, mediante a instalação dos laboratórios de informática nos pólos presenciais e pelo incentivo aos alunos para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação durante todo o curso. Este fato é de suma importância, especialmente, em se tratando da formação de professores, profissionais que necessitam ter o domínio destas ferramentas para o uso em sala de aula e, principalmente, para garantir o seu acesso ao conhecimento e à pesquisa, elementos indispensáveis para o exercício da docência e da educação continuada.

Os cursos de licenciatura para a formação de professores para a docência na educação básica não prescindem de laboratórios para a formação geral. Neste

contexto, o acesso à informática é um dos poucos recursos importantes cuja introdução nos projetos de formação se faz necessária e conveniente. É necessário, igualmente, destacar que, por meio dos equipamentos e recursos oriundos da informática, diversas atividades complementares serão propostas na web, com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem e pesquisa, além de cenários que simulam situações da prática profissional e favorecem a aquisição de conteúdos e experiências para os alunos, futuros professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos termos apresentados na fundamentação teórica do presente estudo, a formação de professores não pode ser abordada apenas como uma modalidade de ensino superior, segmento educacional cuja expansão se defende. A formação de professores deve ser tratada como uma política pública estratégica para o desenvolvimento regional e nacional, na medida em que, além de qualificar profissionalmente o indivíduo, resulta em reflexos imediatos para os mais de cinquenta milhões de alunos matriculados no ensino básico brasileiro.

Foi neste contexto que se desenvolveu o Programa de Interiorização das Licenciaturas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com o objetivo de atingir as localidades mais distantes e oferecer a elas professores devidamente qualificados. O programa presencial de formação de professores ofertado no Estado do Pará é um projeto emergencial, que apresenta deficiências se analisado sob a ótica dos padrões de qualidade nacionais editados pelo Ministério da Educação.

É necessário frisar que tais cursos, realizados fora de sede, por meio de sistemática modular e intervalar, encontram amparo legal no Plano Nacional de Educação, cujo objetivo claro, no que tange à formação de professores, é superar quaisquer formalidades e dificuldades, com vistas à obtenção do contingente necessário de professores para o ensino básico, que, atualmente, ainda padece pela falta desses profissionais.

Porém, as deficiências que o programa apresenta podem e devem ser revertidas com a utilização das ferramentas de educação a distância, conforme

demonstrado no presente estudo, por meio da avaliação baseada nos instrumentos nacionais de verificação das condições de oferta dos cursos de graduação.

Além disto, a análise da realidade do Estado do Pará, quer no que tange à falta de professores qualificados nos termos da lei, ou no que diz respeito às condições socioeconômicas e geográficas do Estado, torna clara a situação de que esta formação precisa alcançar o aluno em seus municípios de residência ou de trabalho, pois, caso contrário, esse potencial professor estará perdido para o sistema educacional, em razão dele não possuir condições de se locomover aos centros formadores para a obtenção de sua licenciatura.

A esta conjuntura some-se a importância da habilitação do futuro profissional para o uso dos recursos proporcionados pelas novas tecnologias da informação, tanto em relação aos processos de aprendizagem ao longo da vida quanto em se tratando da urgente necessidade de incorporar as novas tecnologias ao cotidiano da escola básica. Os professores oriundos dos processos formativos propostos pelo modelo híbrido possuirão competências para exercitar sua auto-aprendizagem, sua educação continuada e, também, o conhecimento indispensável à utilização dessas tecnologias em benefício de seus alunos, na sala de aula da escola básica, que não pode continuar ignorando a existência dessas ferramentas.

É necessário frisar que sob todos os aspectos oficiais pelos quais pode-se analisar comparativamente as modalidades de ensino presencial e a distância, adotando-se os indicadores do Ministério da Educação, o modelo híbrido proposto supera e corrige as deficiências apresentadas pelo Programa de Licenciaturas

Integradas mantido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará.

Desta forma, considerando o contexto analisado e as licenciaturas presenciais implantadas, por todos os ângulos considerados no presente estudo, a implementação do modelo híbrido proposto apresenta vantagens sobre a manutenção do modelo presencial adotado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no Estado do Pará.

Neste cenário, em que a formação de professores é considerada imprescindível para a melhoria da escola básica brasileira e, em especial, num Estado como o do Pará, que apresenta índices de insuficiência educacional ainda mais graves do que os verificados no quadro geral do país, a melhoria das condições de oferta de cursos de licenciaturas de grande escala de formação, mediante à inclusão e o desenvolvimento de competências no âmbito das tecnologias da comunicação e da informação, pode e deve ser incentivado e efetivamente implantado, posto que se constitui num elemento de grande importância para o desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia** – Geral e Brasil. 3ª edição. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas**: questões para o debate. Boletim técnico do SENAC. Disponível em Google Acadêmico. Acessado em 15 jan, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação e sociedade**: ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&1... Acessado em 17 mar, 2007.

_____. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores**. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.29, n.2, p.287-301, jul./dez. 2003.

_____. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**. Ministério Da Educação; Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília/DF, maio, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Decreto nº. 5.622/2005**.

BRASIL. **Decreto nº. 5.773/2006**.

BRASIL. **Lei nº. 10.861/2004**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/1996.

BRASIL. **Parecer 9/2001, CNE/CP**.

BRASIL. **Parecer 27/2001, CNE/CP**.

BRASIL. **Parecer 28/2002, CNE/CP**.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Resolução 01/2002, CNE/CP**.

BRASIL. **Resolução 02/2002, CNE/CP.**

BRASIL. **Resolução 01/2006, CNE/CP.**

CARVALHO, A. M. P. de. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores:** as 300 horas de estágio supervisionado. Disponível em Google Acadêmico. Acessado em 15 jan, 2007.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Crônicas de uma educação vacilante.** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Acessado em 13 jul, 2007.

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

GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo. **Educação a distância:** uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte:PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **A evolução da educação básica no Brasil – política e organização.** In: EDUCAÇÃO BÁSICA: política, legislação e gestão: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

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

MAIA, Marta de Campos; MEIRLLES, Fernando de Souza. **Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil.** Disponível em <http://www.abed.org.br/publicur/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?...> Acessado em 30 abr, 2007.

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

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2005.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk. **Educação a distância:** cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MELO, Eunice Maria das Dores Vaz de. **Com as novas tecnologias e as competências de professor, preparar os alunos para as exigências do mundo.** Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção

do título de Mestre em Engenharia de Produção. 2001. Disponível em Google Acadêmico. Acessado em 15 jan, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEREIRA, Júlia Nelly dos Santos. **Educação a distância no Brasil.** 2005. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ96a.htm...> Acessado em 8 jul, 2007.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª. a 4ª. Série do 1º grau.** 1992.

REIS, Izabella Saadi Cerutti Leal. **Avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.** Universidade Anhembi Morumbi bella@anhembibr

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1978.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil, 2005.**

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 195-210, Ed. UFPR, 2004.

SILVEIRA, C. A. S. da. **Concepções do papel de professor frente às novas tecnologias: um estudo de caso na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro – Montes Claros – MG.** Disponível em Google Acadêmico. Acessado em 15 jan, 2007.

SOARES, José Teodoro. **Ensaio sobre o ensino superior em Sobral**. Sobral, CE: Edições UVA, 2005.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

TESTA, Maurício Gregianin. **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via internet**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração. Porto Alegre, 2002. Disponível em Google Acadêmico. Acessado em 15 jan, 2007.

VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. **Novo modelo de educação para o Brasil** (Org.). Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois – Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo – SP: Ática S.A., 1994.

ANEXOS

Anexo A – Histórico dos Principais Projetos de Educação a Distância no Brasil

| | |
|-----------|---|
| 1910 | Edgard Roquette Pinto, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro cria a filmoteca do museu de caráter científico e pedagógico. |
| 1916-1918 | Venerando da Graça realiza experiências com cinema educativo e publica artigos na revista A escola primária. |
| 1922 | Prontel – coordenação e apoio a teleducação no Brasil (MEC). |
| 1922-1925 | Rádio Sociedade Brasileira. |
| 1923 | Fundação Roquette Pinto – radiodifusão. |
| 1926 | Na revista Electron, da rádio Rio de Janeiro, Roquette Pinto publica o primeiro plano nacional de rádio educativo. |
| 1934 | Anísio Teixeira confia a Roquette Pinto, no Rio de Janeiro, a instalação e o funcionamento de uma estação de rádio exclusivamente educativa destinada, em especial, ao professor primário – a estação do Instituto de Pesquisas Educacionais, PRD-5. |
| 1936 | Doação da Rádio Roquette Pinto ao MEC. |
| 1936 | Instituto Rádio Técnico Monitor com programas dirigidos ao ramo da eletrônica. |
| 1939 | Cursos por correspondência – Marinha e Exército |
| 1941 | Surge no Rio de Janeiro a Universidade do Ar que durou dois anos e era destinada ao preparo do professorado leigo por intermédio de emissões radiofônicas. |
| 1941 | Instituto Universal Brasileiro, formação profissional de nível elementar e médio utilizando mídia postal e material impresso. |
| 1950 | Curso de alfabetização pelo rádio, emissora ZYM-7, em Marquês de Valença, estado do Rio de Janeiro, dirigido por Geraldo Januzzi. |
| 1959 | MEB – A preocupação básica era alfabetizar e este projeto foi desmantelado pela ação do governo pós-1964. |
| 1960 | São ministrados os primeiros cursos sobre análise experimental do comportamento e condicionamento operante, por Fred S. Keller, difundindo assim a instrução programada. |
| 1969 | TVE do Maranhão – cursos de 5ª. Série e 8ª. Série, com material televisivo, impresso e monitores. |
| 1970 | Criação do projeto MINERVA para atender as necessidades de programação radiofônica educativa requeridas pela Portaria 408/70. |
| 1974 | Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci) no formato de telenovela atendia as quatro primeiras séries do 1º. Grau e associada ao Inpe tinha material de rádio e impressão para o treinamento de professores e o ensino fundamental. |
| 1974 | Tv do Ceará – cursos de 5ª a 8ª série com material televisivo, impresso e monitores. |
| 1976 | Senac – Sistema nacional de teleducação, cursos por meio de material instrucional. |
| 1978 | Telecurso de 1º. e 2º. Graus. – Fundação Roberto Marinho |
| 1979 | Centro Educacional de Niterói – módulos instrucionais com tutoria e momentos presenciais, cursos de 1º. e 2º. Graus para jovens e adultos, qualificação de técnicos. |
| 1979 | Colégio Anglo Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros, em nível de 1º. e 2º. Graus. |
| 1979 | UnB – Cursos veiculados por jornais e revistas em 1989 se transforma no CEAD e lança o Brasil EAD. |
| 1991 | Fundação Roquette Pinto – programa Um salto para o Futuro , para a formação continuada de professores do ensino fundamental. |
| 1992 | UFMT/FAE/Nead – programa em nível de licenciatura em educação para o exercício do magistério no ensino fundamental. |
| 1992 | Projeto Acesso da PETROBRAS suplementação de 1º. e 2º. Graus no próprio ambiente de trabalho. |
| 1993 | Senai/RJ – centro de EAD desenvolve cursos de noções básicas em Qualidade Total, Elaboração de material didático impresso (16 mil alunos), cursos a distância para empresas na Argentina e Venezuela. |
| 1993 | Implantação de programas de capacitação de docentes do ensino fundamental e médio das escolas públicas do estado de MG, pela Universidade Federal de Uberlândia. |
| 1995 | Multi-Rio (RJ oferece cursos em nível de 5ª. a 8ª. Séries, por intermédio de programas televisivos e material impresso). |
| 1995 | Programa TV Escola. |

| | |
|-------------|---|
| 1995 | Laboratório de Ensaio a distância do Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). |
| 1996 | Projeto de Educação Continuada e a distância em Medicina e saúde, DIM / LAMPADA, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com <i>Home Page</i> . |
| 1998 | UNIVIR-CO (Rede Universidade Virtual do Centro-Oeste que pretende capacitar professores para atuar em EAD. |
| 2000 | Projeto VEREDAS que foi iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais com IEs públicas, comunitárias e privadas, com o objetivo de formar professores leigos para atuar no ensino fundamental. |
| 2000 | Cederj – Consórcio que reúne universidades estaduais e federais. Conta com apoio e recursos do governo estadual para a instalação de unidades de apoio e de infra-estrutura adequada de tutoria e equipamentos para o oferecimento de cursos e programas na área de licenciatura em pedagogia, ciências biológicas, matemática, física. |
| 2001 | RICESU – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA – RICESU) que pretende organizar e implementar produtos em EAD, com foco na interação entre os agentes de aprendizagem e em busca de inovação educacional. |

Fonte: Pereira (2005) – ampliada

Anexo B – Municípios onde a UVA – Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú mantém os cursos de licenciatura

**MUNICÍPIOS ONDE A UVA - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAU
MANTÉM OS CURSOS DE LICENCIATURA**

| Nº | MUNICÍPIO | PARCERIA | SITUAÇÃO |
|-----------|----------------------|--|-----------------|
| 1 | ABAETETUBA | COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER | ATIVO |
| 2 | ACARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE ACARÁ | ATIVO |
| 3 | AFUÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE AFUÁ | ATIVO |
| 4 | ALMEIRIM | PREFEITURA MUNICIPAL DE ALMEIRIM | ATIVO |
| 5 | ALTAMIRA | PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA | ATIVO |
| 6 | AURORA DO PARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE AURORA DO PARÁ | ATIVO |
| 7 | AVEIRO | ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EDUARDO ANGELIM | ATIVO |
| 9 | BARCARENA | PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA | ATIVO |
| 10 | BAGRE | PREFEITURA MUNICIPAL DE BAGRE | ATIVO |
| 11 | BRAGANÇA | INSTITUTO SANTA TEREZINHA | ATIVO |
| 12 | BREVES | PROFª JACQUELINE AGUIAR | ATIVO |
| 13 | CAPANEMA | COLÉGIO DIMENSÃO | ATIVO |
| 14 | CAPITÃO-POÇO | PROFª MARILENE ANDRADE SALES XAVIER | ATIVO |
| 15 | CASTANHAL | CENTRO EDUCACIONAL JOÃO XXIII | ATIVO |
| 16 | CURIONÓPOLIS | PREFEITURA MUNICIPAL DE CURIONÓPOLIS | ATIVO |
| 17 | CURRALINHO | PREFEITURA MUNICIPAL DE CURRALINHO | ATIVO |
| 18 | CURUÇÁ | ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO OLINDA VERAS ALVES | ATIVO |
| 19 | FARO | PREFEITURA MUNICIPAL DE FARO | ATIVO |
| 20 | FLORESTA DO ARAGUAIA | PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORESTA DO ARAGUAIA | ATIVO |
| 21 | GOIANÉSIA DO PARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA | ATIVO |
| 22 | GURUPÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE GURUPÁ | ATIVO |
| 23 | IGARAPÉ-AÇU | PROFº JOÃO FIALHO | ATIVO |
| 24 | IGARAPÉ-MIRÍ ATUAL | ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO EMILIANO PANTOJA | ATIVO |
| 25 | IPIXUNA DO PARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE IPIXUNA DO PARÁ | ATIVO |
| 26 | ITAITUBA | COLÉGIO RIO BRANCO | ATIVO |
| 27 | JACAREACANGA | PREFEITURA MUNICIPAL DE JACAREACANGA | ATIVO |
| 28 | JURUTI | PREFEITURA MUNICIPAL DE JURUTI | ATIVO |
| 29 | LIMOEIRO DO AJURÚ | PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMOEIRO DO AJURÚ | ATIVO |

| | | | |
|----|-------------------------|--|-------|
| 30 | MÃE DO RIO | CENTRO EDUCACIONAL RUI BARBOSA | ATIVO |
| 31 | MARABÁ | ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PLÍNIO PINHEIRO | ATIVO |
| 32 | MARACANÃ | PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACANÃ | ATIVO |
| 33 | MARAPANIM | PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAPANIM | ATIVO |
| 34 | MELGAÇO | PREFEITURA MUNICIPAL DE MELGAÇO | ATIVO |
| 35 | MOCAJUBA | PREFEITURA MUNICIPAL DE MOCAJUBA | ATIVO |
| 36 | MOJU | COOPERATIVA DE ESTUDOS MILLENNIUM | ATIVO |
| 37 | MONTE ALEGRE | PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE ALEGRE | ATIVO |
| 38 | NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ | ATIVO |
| 39 | ÓBIDOS | CIB – CURSO DE INGLÊS BARROS | ATIVO |
| 40 | OEIRAS DO PARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE OEIRAS DO PARÁ | ATIVO |
| 41 | ORIXIMINÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE ORIXIMINÁ | ATIVO |
| 42 | PARAGOMINAS | PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAGOMINAS | ATIVO |
| 43 | PARAUPEBAS | PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUPEBAS | ATIVO |
| 44 | PLACAS | PREFEITURA MUNICIPAL DE PLACAS | ATIVO |
| 45 | PONTA DE PEDRAS | PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA DE PEDRAS | ATIVO |
| 46 | PORTEL | PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL | ATIVO |
| 47 | PORTO DE MOZ | PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO DE MOZ | ATIVO |
| 48 | PRIMAVERA | PREFEITURA MUNICIPAL DE PRIMAVERA | ATIVO |
| 49 | QUATIPURU | PREFEITURA MUNICIPAL DE QUATIPURU | ATIVO |
| 50 | REDEÇÃO | PREFEITURA MUNICIPAL DE REDEÇÃO | ATIVO |
| 51 | RONDON DO PARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE RONDÓN DO PARÁ | ATIVO |
| 52 | SALINÓPOLIS | PREFEITURA MUNICIPAL DE SALINÓPOLIS | ATIVO |
| 53 | SANTARÉM | IDEPA - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARÁ | ATIVO |
| 54 | SÃO DOMINGOS DO CAPIM | PREFEITURA MUNICIPAL SÃO DOMINGOS DO CAPIM | ATIVO |
| 55 | SÃO FÉLIX DO XINGU | CECA - CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL ALTERNATIVO | ATIVO |
| 56 | SENADOR JOSÉ PORFÍRIO | PREFEITURA MUNICIPAL DE SENADOR JOSÉ PORFÍRIO | ATIVO |
| 57 | TOMÉ AÇÚ | ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ANTONIO BRASIL | ATIVO |
| 58 | TUCUMÃ | PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCUMÃ/CÂMARA DOS VEREADORES | ATIVO |
| 59 | TUCURUÍ | INSTITUTO GAMALIEL | ATIVO |
| 60 | URUARÁ | PREFEITURA MUNICIPAL DE URUARÁ | ATIVO |
| 61 | VIGÍIA DE NAZARÉ | PREFEITURA MUNICIPAL DE VÍGIA DE NAZARÉ | ATIVO |
| 62 | VISEU | PREFEITURA MUNICIPAL DE VISEU | ATIVO |

Anexo C – Estradas Paraenses

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|--|----------------|----------|---|-------------|--|
| Pará | 010 | DIV MA/PA (RIO ITINGA) - ENTR PA-125 | 0 ao 178,7 | Normal | -Segmento em condições normais do km 0,0 ao km 168, do km 168 ao km 178,7 em condições regular. | 02 | Dom Elizeu, Ulianópolis, Entrada de Paragominas |
| Pará | 010 | ENTR PA-125 - ENTR PA-252 (MÃE DO RIO) | 178,7 ao 275,7 | Regular | - segmento com trafegabilidade regular. | 02 | Ipixuna, Aurora do Pará, Mãe do Rio |
| Pará | 010 | ENTR PA-252 (MÃE DO RIO) - ENTR PA-253(A) (P/SÃO DOMINGOS DO CAPIM) | 275,7 ao 303,6 | Regular | - segmento em condições regular de trafegabilidade. | 02 | Mãe do Rio, Entrada para Irituia |
| Pará | 010 | ENTR PA-253(A) (P/SÃO DOMINGOS DO CAPIM) - ENTR BR-316(A)/308(A) | 303,6 ao 359,8 | Regular | - segmento em condições regular de trafegabilidade. ATENÇÃO: km 317,3 ao km 326,0 - PTE DO RIO GUAMÁ CAPACIDADE MÁXIMA 45,0T. | 02 | Entrada para Irituia, São Miguel do Guamá, Santa Maria do Pará(Entr. BR 316) |
| Pará | 153 | ENTR BR-222/230(A)/PA-150 (MARABÁ) - DIV PA/TO (SÃO GERALDO DO ARAGUAIA) | 0 ao 152,1 | Precário | segmento pavimentado, em condições precárias. | 02 | Vila Metade, São Domingos do Araguaia, Marabá |
| Pará | 158 | ENTR BR-230(A)/PA-415 (ALTAMIRA) - IGARAPÉ SÃO JOSÉ | 0 ao 375,5 | Normal | - Totalmente pavimentado. - Rodovia sem conservação. | 02 | - |
| Pará | 158 | RIO BACAJÁ - IGARAPÉ SÃO JOSÉ | 200,5 ao 375,5 | Normal | Do km 207 ao 274 PAV.I; do km 274 ao 375,20 sem informação. | 02 | - |
| Pará | 158 | ENTR PA-150(A)/287 (P/REDENÇÃO) - ENTR PA-411 (SANTANA DO ARAGUAIA) | 598,5 ao 805,5 | Precário | Trecho pavimentado, tráfego precário de Redenção à Casa de Tábuas. | 02 | Santana do Araguaia |
| Pará | 158 | ENTR PA-411 (SANTANA DO ARAGUAIA) - | 805,5 ao 875,5 | Precário | Tráfego precário de Redenção à Casa de Tábuas. | 02 | Vila Mandi |

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|--|-------------------|----------|--|-------------|--|
| | | VILA MANDII | | | | | |
| Pará | 158 | VILA MANDII - DIV PA/MT | 875,5 ao 915,5 | Precário | Tráfego precário de Redenção à Casa de Tábua. | 02 | Divisa PA/MT |
| Pará | 163 | DIV MT/PA - ENTR BR-230(A) | 0 ao 670,6 | Normal | -km 0,0/318,0, pavimento terroso com tráfego fluindo com dificuldades, no km 89,0 atoleiro cuja transposição dá-se através reboque. - km 318,0/638,0, pavimento terroso, tráfego praticamente interrompido, com atoleiros nos km 352,0, km 422,0, km 488,0, km 531,0 e km 565,0 devido período de chuvas intensas e que suas transposições dá-se através de reboque. | 02 | Novo Progresso (km 0-310), Trairão (km 310-624), Entr. BR 230 (km 624-670,5) R-2/6 – Itaituba |
| Pará | 163 | ENTR BR-230(A) - ENTR BR- 230(B) (RURÓPOLIS) | 670,6 ao 783,6 | Regular | - km 638,0/662,0, pavimento terroso com tráfego fluindo com dificuldades. - km 662,0/687,0, rodovia em pavimento asfáltico, tráfego normal. - km 687,0/799,0, segmento comum com a BR-230. | 02 | Santarém (km 670,5-996,6) |
| Pará | 163 | ENTR BR-230(B) (RURÓPOLIS) - ENTR PA-443 (BELTERRA) | 783,6 ao 956,6 | Regular | - km 799,0/914,0, em pavimento terroso com tráfego fluindo com dificuldades, com atoleiro sendo recuperados, chuvas intensas. - km 799,0/1.012,0, pavimento asfáltico com tráfego em condições normais. | 02 | Santarém (km 670,5-996,6) |
| Pará | 163 | ENTR PA-443 (BELTERRA) - ENTR PA-433 | 956,6 ao 969,6 | Precário | segmento asfaltado, apresentado boa condições de tráfego. ATENÇÃO: trecho Santarém-Rurópolis tráfego restabelecido, no km 187 (963 do PNV). No km 194 condições de tráfego na ponte de madeira do LUX (capacidade total máxima 10 toneladas, travessia um | 02 | Santarém (km 670,5-996,6) |

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|--|-------------------|----------|---|-------------|---|
| | | | | | veículo de cada vez), informamos também devido as fortes chuvas com tráfego precário com vários ponto críticos. | | |
| Pará | 163 | ENTR PA-433 - ENTR PA-457 ((SANTARÉM) INÍC TRV AMAZONAS) | 969,6 ao 996,6 | Regular | -Boas condições de tráfego, segmento asfaltado. ATENÇÃO: KM 974, TRÁFEGO TEMPORARIAMENTE INTERROMPIDO ENTRE SANTARÉM/RURÓPOLIS, RUPTURA PARCIAL DE UM BUEIRO. | 02 | Santarém (km 670,5-996,6) Ponte Mojú com tráfego sobre ponte metálica-flutuanate com carga máxima de 20 toneladas. |
| Pará | 210 | RIO TURUNA - DIV PA/RR | 399 ao 589,6 | Precário | Trecho terroso | 02 | - |
| Pará | 222 | DIV MA/PA (RIO ITINGA) - ENTR BR-153/230/PA- 150(B) (MARABÁ) | 0 ao 246,6 | Regular | segmento pavimentado, tráfego normal, do km 227,3 ao km 246,6. ATENÇÃO: Ponte de madeira sobre o Rio Jacundá km 187,70 está com tráfego liberado pelo desvio, cujo trem tipo é 24 tonelada. | 02 | Rondon do Pará, Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Vila KM-40, Distrito Morada Nova, Marabá |
| Pará | 230 | DIV TO/PA (INÍCIO TRV RIO ARAGUAIA) - ENTR BR-153(B) | 0 ao 77,4 | Normal | *Do Km 0 ao Km 12,7, revestimento primário.# *Do km 16,7 ao km km 19,9 revestimento primário.tráfego normal. *Demais trechos totalmente pavimentado. # *Ponte de concreto com extensão 900m em construção no km 0.# | 02 | Entr. Palestina (km 0-20,2), Entr. Brejo Grande (km 20,2-24,8), Vila Santana (km 24,8-46,9), Entr. São Domingos (km 46,9-73), Entr. São João (km 73-79,6) |
| Pará | 230 | ENTR BR-153(B) - RIO CAJAZEIRAS | 77,4 ao 194,7 | Regular | Pavimentado até o km 151,3, restante em revestimento primário. | 02 | Entr. São João (km 73-79,6), Vila 31 de Março (km 79,6-98), Marabá (km 98-124), Entr. Itupiranga (km 124-168-7)OI |
| Pará | 230 | RIO CAJAZEIRAS - ENTR BR-422 | 194,7 ao 308,7 | Regular | *Revestimento primário, tráfego regular. | 02 | - |
| Pará | 230 | ENTR BR-422 - RIO ARATAÚ | 308,7 ao 391 | Regular | - Tráfego regular, revestimento primário. | 02 | -Km-345,3 Vila Maracajá; Km- |

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|--|--------------|---------|---|-------------|---|
| | | (DIV R2-4/R2-5) | | | | | 391,0 Rio Arataú |
| Pará | 230 | RIO ARATAÚ (DIV R2-4/R2-5) - ENTR PA-167(B) | 391 ao 642,9 | Regular | _Do km 391,0/km 571,0(rio Xingu): tráfego regular, equipamento atuando entre os km 408/391,Sob responsabilidade da Firma SEMENGE (lote 03). | 02 | Pacajá (km 414), Anapú (km 414-495), Travessia de Balsa Rio Xingú, Belo Monte (km 495-571), Altamira (km 571-643) |
| Pará | 230 | ENTR PA-167(B) - MARIZEIRA (DIV R2-5/R2-6) | 642,9 ao 851 | Regular | *Do km 571,0/728,0(Medicilândia): tráfego regular, equipamento atuando entre km 681/702, sob responsabilidade da CIMCOP S/A (lote 04). *Do km 728,0/851,0(Marizeira): tráfego regular, equipamento atuando entre os km 681,6/789, sob responsabilidade da Firma CIMCOP S/A (lote-01). | 02 | Altamira (km 571-643), Brasil Novo (km 643-680), Medicilândia (km 680-727), Uruará (km 727-833), Rurópolis (km 833-984) |
| Pará | 230 | MARIZEIRA (DIV R2-5/R2-6) - AFLUENTE RIO CURUÁ-UNA DO SUL | 851 ao 906 | Regular | *Tráfego regular, equipamento atuando entre km 882/887, Sob responsabilidade da Firma CIMCOP S/A (lote-02). ATENÇÃO: Informamos também, que quando tempo chuvosso, algumas rampas se apresentam escorregadias, tráfego torna-se precário. | 02 | - |
| Pará | 230 | AFLUENTE RIO CURUÁ-UNA DO SUL - ENTR BR-163(A) (RURÓPOLIS) | 906 ao 984 | Regular | Tráfego REGULAR, sob responsabilidade da Firma CIMCOP S/A (LOTE-02). | 02 | - |
| Pará | 230 | ENTR BR-163(A) (RURÓPOLIS) - INÍCIO TRAVESSIA RIO TAPAJÓS (MIRITUBA) | 984 ao 1129 | Regular | *Do km 984,0 ao km 1.011,70, tráfego em condições normais, com pista lisa devido chuvas intensas, ponte sobre o rio AJURICABA, km 991,20 já recuperada com tráfego | 02 | Rurópolis, Mirituba (km 984-1.129) |

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|---|------------------|---------|---|-------------|----------------------------------|
| | | | | | restabelecido em 04/04/2005. * km 1.011,70/1.057,60, tráfego em condições regulares, com alguns pontos críticos sendo recuperados, chuvas intensas. * km 1.057,60/1.096,00, tráfego em condições precárias, com atoleiros sendo recuperados. * km 1.096,0/1.131,80, tráfego em condições normais, pista lisa. | | |
| Pará | 230 | INÍCIO TRAVESSIA RIO TAPAJÓS (MIRITUBA) - IGARAPÉ NAMBUAÍ | 1129 ao 1211,8 | Regular | *km 1.131,80/1.515,50, tráfego em condições normais, com serviços de manutenção em andamento.ATENÇÃO: PONTE SOBRE O RIO URUÁ KM 1.193,30 DESMORONOU DIA 30/12/2005, tráfego improvisado pela lateral da ponte p/somente veículos leves. | 02 | Mirituba, Itaituba, Jacareacanga |
| Pará | 230 | IGARAPÉ NAMBUAÍ - IGARAPÉ MONTANHA | 1211,8 ao 1296,6 | Regular | - Tráfego em condições normais.ATENÇÃO: Tráfego no km 1.277,80 encontra-se restabelecido e operando normalmente. | 02 | - |
| Pará | 230 | IGARAPÉ MONTANHA - IGARAPÉ MISSÃO | 1296,6 ao 1371,8 | Regular | *Com boas condições de Tráfego. # | 02 | - |
| Pará | 230 | IGARAPÉ MISSÃO - IGARAPÉ PRETO | 1371,8 ao 1478 | Regular | * Tráfego em condições normais, com serviços de manutenção em andamento, chuvas intensas. | 02 | - |
| Pará | 230 | IGARAPÉ PRETO - DIV PA/AM (PALMARES) | 1478 ao 1569,5 | Regular | *1.515,50/1.589,00, em condições normais de tráfego. | 02 | Jacareacanga, Palmares |
| Pará | 308 | ENTR BR-010(A)/316(A) (2ª DRF BELÉM) - | 0 ao 8,8 | Normal | - Pistas L.D./L.E. tráfego normal, em boas condições. | 02 | - |

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|--|-------------------|---------|---|-------------|---|
| | | ENTR PA-402 (ANANINDEUA) | | | | | |
| Pará | 308 | ENTR PA-402 (ANANINDEUA) - ENTR PA-391 (P/BENEVIDES) | 8,8 ao 24,9 | Normal | - Segmento em pista dupla, em boas condições de trafegabilidade. | 02 | -Km9,9-Entr PA150; Km18,8- Entr PA406(p/Benfica); Km21,2-Entr PA406(Canutama) |
| Pará | 308 | ENTR PA-391 (P/BENEVIDES) - ENTR PA-140 (SANTA ISABEL DO PARÁ) | 24,9 ao 37,9 | Normal | - segmento em pista dupla, em boa condições de trafegabilidade. | 02 | -Km27,1-Entr PA 406(Cajueiro) |
| Pará | 308 | ENTR PA-140 (SANTA ISABEL DO PARÁ) - ENTR PA- 136/320 (CASTANHAL) | 37,9 ao 65,9 | Normal | - Segmento em pista dupla, em boa condições de trafegabilidade. | 02 | -Km49,7-Acesso Americano II; Km52,7-Acesso Americano I; Km64,7-Início pista dupla |
| Pará | 308 | ENTR PA- 136/320 (CASTANHAL) - ENTR BR-010(B) (P/SANTA MARIA DO PARÁ) | 65,9 ao 105,5 | Normal | -Do km 68 ao km 105, pista simples, em boas condições de trafegabilidade, presenças de depressões longitudinais ainda suaves (trilha de roda), nos km 99,0 ao km 105,0. | 02 | -Km82,7-Entr PA127(A)Barro Branco; Km88,7- Entr PA127(B)p/Igarapé Açu; Km98,3-Entr PA424 p/Colônia do Prata. |
| Pará | 308 | ENTR BR-010(B) (P/SANTA MARIA DO PARÁ) - ENTR BR-316(B)/PA- 124/242 (CAPANEMA) | 105,5 ao 154,7 | Normal | - Segmento em pista simples, em boas condições trafegabilidade, presença de depressões longitudinais ainda suaves (trilha de roda), km 120,0. | 02 | -Km114-Entr PA324 p/Salinópolis; Km131,4-Entr PA380 p/Bonito; Km143,5-Entr PA436 p/Bragança |
| Pará | 308 | ENTR BR- 316(B)/PA- 124/242 (CAPANEMA) - BRAGANÇA | 154,7 ao 205,7 | Regular | - Segmento em pista simples, em condições razoáveis de trafegabilidade face a presença de algumas depressões (panelas) localizadas nos bordos da pista. | 02 | - |
| Pará | 308 | BRAGANÇA - RIO PIRIÁ | 205,7 ao 287,7 | Regular | - Segmento em pista simples, com plataforma em revestimento primário em condições regulares de trafegabilidade. O | 02 | -Km257,7-Acesso Itapixunã |

| Estado | BR | Trecho | Km | Tráfego | Condição | Coordenação | Obs |
|--------|-----|--|----------------|---------|---|-------------|--|
| | | | | | segmento apresenta alguns buracos e em dias chuvosos existem pontos escorregadios e propensos a atoleiros. | | |
| Pará | 308 | RIO PIRIÁ - DIV PA/MA | 287,7 ao 372,7 | Ruim | - Piso terroso, em estado ruim, tráfego ruim. | 02 | - |
| Pará | 316 | ENTR BR-010(A)/308(A) (2º DRF BELEM) - ENTR PA-391 (P/BENEVIDES) | 0 ao 24,9 | Normal | segmento em pista dupla, em boas condições de trafegabilidade. | 02 | - Ananindeua(km 0 / km 8,8) - Benevides (km 8,8 / km24,9) |
| Pará | 316 | ENTR PA-391 (P/BENEVIDES) - ENTR PA-136 (CASTANHAL) | 24,9 ao 65,9 | Normal | Segmento em pista dupla, em boas condições de trafegabilidade. | 02 | - Santa Izabel do Pará(km 24,9-37,9), Castanhal (km 37,9-65,9), |
| Pará | 316 | ENTR PA-136 (CASTANHAL) - DIV PA/MA (ALTO BONITO) | 65,9 ao 278,7 | Normal | - Segmento em pista simples, em boas condições de trafegabilidade, presença de depressões longitudinais ainda suaves (trilhas de roda), nos km 99,0 ao km 105,0, km 120,0, e após o km 201,0, onde recomenda-se atenção ao trafegar em tempo chuvoso. | 02 | -Santa Maria do Pará (km 65,9 / km105,5) - Capanema (km 105,5 / km 154,7) - Santa Luzia do Pará (km 154,7 / KM 207,1) - Alto Bonito (km 207,1 / km 278,7) - Viseu (Km 278,7 ao Km 327,8. |
| Pará | 422 | ENTR BR-230 - ENTR PA-156 (TUCURUI) | 0 ao 73,7 | Regular | Revestimento primário, tráfego regular do km 0,0 ao km 73,7, segmento precário do km 32 ao km 65. | 02 | Tucuruí |

<http://www.e.gov.br/defaultCab.asp?idservinfo=45115&url=http://www.dnit.gov.br/rodovias/mapas/index.htm>

DNIT – Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes
Ministério dos Transportes

Anexo D – Distâncias rodoviárias de Belém ao interior do Estado

| DISTÂNCIAS RODOVIÁRIAS DE BELÉM AO INTERIOR DO ESTADO | | |
|---|--|----------------|
| LOCALIDADES | RODOVIA DE ACESSO | KM |
| ABAEJETUBA | BR-316/ PA-140/ PA-252 | 284,5 |
| ACARA | BR-316/ PA-140/ PA-252 | 152,5 |
| ALTAMIRA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230 | 921,5 |
| ALENQUER | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150/ PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230/ BR-163 | 1474,5 |
| ALTER DO CHÃO | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263 / BR-422/ BR-230/ BR-163/ PA-457 | 1502,5 |
| AUGUSTO CORREA | BR-316/ PA-242/ PA-454 | 224,2 |
| BALÃO | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156 | 637,0 |
| BAGRE | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ PA-368/ PA-413 | 787,0 |
| BARRO BRANCO | BR-316 | 90,2 |
| BEJA | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151/ PA-403 | 296,5 |
| BARCARENA | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151 | 311,5 |
| BELTERRA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ BR-422/ BR-230/ BR-163 | 1444,5 |
| BONITO | BR-316/ PA-380 | 136,7 |
| BOCA NOVA | BR-316/ PA-436/ PA-124 OU BR-316/ BR-010/ PA-253/ PA-125 | 222,7 230,8 |
| BRAGANÇA | BR-316/ PA-242 | 208,2 |
| BUJARU | BR-361/ PA-140 | 74,5 |
| CAFEZAL(MAR. BARA.) | BR-316/ PA-320/ PA-242/ PA-127/ PA-395 | 170,3 |
| CAFEZAL(BARCARENA) | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151 | 317,5 |
| CACHIMBO | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230/ BR-163 | 2092,5 |
| CASTANHAL | BR-316 | 67,6 |
| CAPANEMA | BR-316 | 154,7 |
| CAPITÃO POÇO | BR-316/ PA-436/ PA-124 OU BR-316/ BR-010/ PA-253 | 207,7 215,8 |
| CAMETÁ | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150/ PA-263/ PA-156 | 736,0 |
| CANINDE | BR-316/ PA-140/ PA-451 | 220,5 |
| COLARES | BR-316/ PA140/ PA-238 | 93,9 |
| CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA | BR-316/ BR-010/ BR-222/ PA-150/ PA-287 | 1116,1 |
| CONCÓRDIA DO PARÁ | BR-316/ PA-140 | 134,4 |
| CURUÇA | BR-316/ PA-136 | 131,0 |
| ESPIRITO SANTO DO TAUÁ | BR-316/ PA-140/ PA-241 | 65,3 |
| GARRAFAO DO NORTE | BR-316/ PA-436/ PA-124 OU BR-316/ BR-010/ PA-253/ PA-124 | 237,7 245,8 |
| GOLANÉSIA | BR-316/ BR-010/ BR-222/ PA-150 | 857,3 |
| INHANGAPI | BR-316/ PA-136 | 88,8 |
| IGARAPE-AÇU | BR-316/ PA-127 | 117,3 |
| IGARAPÉ-MIRI | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151 | 299,5 |
| IRITUIA | BR-316/ BR-010/ PA-253 | 165,8 |
| ITAITUBA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA150/ PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230 | 1352,5 |
| ITUPIRANGA | BR-316/ BR-010/ BR-222/ PA-150/ BR-230/ PA-268 | 717,3 |
| JACAREACANGA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230 | 1697,5 |
| JACUNDÁ | BR-316/ PA-140-451/ PA-256/ PA-150/ PA-267 | 590,5 |

DISTÂNCIAS RODOVIÁRIAS DE BELÉM AO INTERIOR DO ESTADO

| LOCALIDADES | RODOVIA DE ACESSO | KM |
|------------------------|---|----------------|
| ABAETETUBA | BR-316/ PA-140/ PA-252 | 284,5 |
| ACARA | BR-316/ PA-140/ PA-252 | 152,5 |
| ALTAMIRA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230 | 921,5 |
| ALENQUER | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150/ PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230/ BR-163 | 1474,5 |
| ALTER DO CHÃO | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263 / BR-422/ BR-230/ BR-163/ PA-457 | 1502,5 |
| AUGUSTO CORREA | BR-316/ PA-242/ PA-454 | 224,2 |
| BAIÃO | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156 | 637,0 |
| BAGRE | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ PA-368/ PA-413 | 787,0 |
| BARRO BRANCO | BR-316 | 90,2 |
| BEJA | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151/ PA-403 | 296,5 |
| BARCARENA | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151 | 311,5 |
| BELTERRA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ BR-422/ BR-230/ BR-163 | 1444,5 |
| BONITO | BR-316/ PA-380 | 136,7 |
| BOCA NOVA | BR-316/ PA-436/ PA-124 OU BR-316/ BR-010/ PA-253/ PA-125 | 222,7 230,8 |
| BRAGANÇA | BR-316/ PA-242 | 208,2 |
| BUJARU | BR-361/ PA-140 | 74,5 |
| CAFEZAL(MAR. BARA.) | BR-316/ PA-320/ PA-242/ PA-127/ PA-395 | 170,3 |
| CAFEZAL(BARCARENA) | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151 | 317,5 |
| CACHIMBO | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230/ BR-163 | 2092,5 |
| CASTANHAL | BR-316 | 67,6 |
| CAPANEMA | BR-316 | 154,7 |
| CAPITÃO POÇO | BR-316/ PA-436/ PA-124 OU BR-316/ BR-010/ PA-253 | 207,7 215,8 |
| CAMETA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150/ PA-263/ PA-156 | 736,0 |
| CANINDE | BR-316/ PA-140/ PA-451 | 220,5 |
| COLARES | BR-316/ PA-140/ PA-238 | 93,9 |
| CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA | BR-316/ BR-010/ BR-222/ PA-150/ PA-287 | 1116,1 |
| CONCÓRDIA DO PARÁ | BR-316/ PA-140 | 134,4 |
| CURUÇA | BR-316/ PA-136 | 131,0 |
| ESPIRITO SANTO DO TAUÁ | BR-316/ PA-140/ PA-241 | 65,3 |
| GARRAFÃO DO NORTE | BR-316/ PA-436/ PA-124 OU BR-316/ BR-010/ PA-253/ PA-124 | 237,7 245,8 |
| GOLANÉSIA | BR-316/ BR-010/ BR-222/ PA-150 | 857,3 |
| INHANGAPI | BR-316/ PA-136 | 88,8 |
| IGARAPE-AÇU | BR-316/ PA-127 | 117,3 |
| IGARAPE-MIRI | BR-316/ PA-140/ PA-252/ PA-151 | 299,5 |
| IRITUIA | BR-316/ BR-010/ PA-253 | 165,8 |
| ITAITUBA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150/ PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230 | 1352,5 |
| ITUPIRANGA | BR-316/ BR-010/ BR-222/ PA-150/ BR-230/ PA-268 | 717,3 |
| JACAREACANGA | BR-316/ PA-140/ PA-451/ PA-256/ PA-150 / PA-263/ PA-156/ BR-422/ BR-230 | 1697,5 |
| JACUNDÁ | BR-316/ PA-140-451/ PA-256/ PA-150/ PA-267 | 590,5 |

Fonte: D.E.R.

Anexo E – PLI – Integralização curricular dos cursos

| PLI - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| EIXO DE FORMAÇÃO COMUM | CRED. | C.H. | 1º. SEM. | 1º. SEM. | 1º. SEM. | 2º. SEM. | 2º. SEM. | 2º. SEM. |
| DISCIPLINA | | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO |
| Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | |
| Linguagem e Meios de Comunicação | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Ciência, Tecnologia, Meio-ambiente e Qualidade de Vida | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | |
| Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | |
| Atividade-Academico-Cientifico-Cultural I | 7 | 105 | 105 | 60 | 45 | | | |
| Eletiva de Conteúdo Especifico I | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| O Mundo Globalizado e suas Transformações | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Conhecimento, Cultura e Linguagens | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Gestão de Sala de Aula I | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Gestão Educacional | 6 | 90 | | | | 90 | 90 | |
| Currículo Escolar e Diversidade Cultural | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Eletiva de Conteúdo Especifico II | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Atividade-Academico-Cientifico-Cultural II | 7 | 105 | | | | 105 | 60 | 45 |
| TOTAL | 66 | 990 | 495 | 450 | 45 | 495 | 450 | 45 |

| EIXO ESTRUTURANTE DE AREA – LINGUA PORTUGUESA | CRED. | C.H. | 3º. SEM. | 3º. SEM. | 3º. SEM. | 4º. SEM. | 4º. SEM. | 4º. SEM. |
|--|--------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| DISCIPLINA | | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO |
| Gestão de Sala de Aula II | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Eletiva de Conteúdo Especifico III | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Leitura e Escrita | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | |
| Estilo Individual de Época I | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | |
| Oficina de Prática – Encontro Marcado | 2 | 30 | 30 | 30 | | | | |
| Prática Pedagógica I – Ensino | 13 | 195 | 195 | 45 | 150 | | | |
| Linguagem e Interação | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Eletiva de Conteúdo Especifico IV | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Estilo Individual de Época II | 6 | 90 | | | | 90 | 90 | |
| Teoria do Texto | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Gêneros Textuais e Práticas Discursivas | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Prática Pedagógica II – Extensão | 7 | 105 | | | | 105 | 45 | 60 |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | | | | 105 | 30 | 75 |
| TOTAL | 71 | 1065 | 525 | 375 | 150 | 540 | 405 | 135 |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA - LÍNGUA PORTUGUESA | | CRE.D. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. |
|--|--------------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| DISCIPLINA | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | | |
| Teorias, Métodos e Estratégias de Leitura | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Gramática, Estrutura, Funcionamento e Ensino | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | | |
| Oficina de Prática - Navegar é Preciso | 2 | 30 | 30 | 30 | | | | | |
| Semântica | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Oficina de Prática - Brincadeiras Infantis e Contação de Histórias | 2 | 30 | 30 | 30 | | | | | |
| Teoria Literária: Modalidades da Narrativa e Poesia | 3 | 45 | 45 | 45 | | | | | |
| Oficina de Prática - Literatura Infanto-Juvenil | 3 | 45 | 45 | 45 | | | | | |
| Prática Pedagógica III - Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Análise do discurso | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Teorias e Práticas Sociolingüísticas | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Registro da Identidade Regional e Cultural | 3 | 45 | | | | 45 | 45 | | |
| O Jornal na Sala de Aula | 3 | 45 | | | | 45 | 45 | | |
| Análise e Produção de Texto | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Semiótica | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Oficina de Prática - História em Quadrinhos | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | | |
| Prática Pedagógica IV - Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | | | | 195 | 30 | 165 | |
| TOTAL | 77 | 1155 | 570 | 420 | 150 | 585 | 420 | 165 | |
| TOTAL GERAL | 214 | 3210 | 1590 | 1245 | 345 | 1620 | 1275 | 345 | |

| EIXO ESTRUTURANTE DE ÁREA – CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA | | CRE.D. | C.H. | 3º. SEM. | 3º. SEM. | 3º. SEM. | 4º. SEM. | 4º. SEM. | 4º. SEM. |
|--|--------------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| DISCIPLINA | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | | |
| Gestão de Sala de Aula II | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Eletiva de Conteúdo Específico III | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Matéria, Energia e os Processos Industriais | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Instrumentalizando as Ciências Naturais e Matemática I | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Universo, Planeta, Terra e Vida | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Fundamentos Mecânicos, Térmicos e Ondulatórios | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Prática Pedagógica I – Ensino | 13 | 195 | 195 | 30 | 165 | | | | |
| Funções e Reações em Atividades Cotidianas | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Instrumentalizando as Ciências Naturais e Matemática II | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Organização dos Seres Vivos | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| tópicos Aplicados à Ciência e Tecnologia | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Eletiva de Conteúdo Específico IV | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Prática Pedagógica II – Extensão | 7 | 105 | | | | 105 | 30 | 75 | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | | | | 105 | 30 | 75 | |
| TOTAL | 71 | 1065 | 555 | 390 | 165 | 510 | 360 | 150 | |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA - BIOLOGIA | | CRED. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|----------|
| DISCIPLINA | | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | |
| Compreendendo os Seres Vivos I: Os Animais | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Compreendendo os Seres Vivos II: Os Vegetais | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Compreendendo os Seres Vivos III: Virus, Fungos e Microorganismos | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Ecologia: Interagindo com a Biosfera | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Aspectos Biofísicos e Bioquímicos da Vida | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Evolução: A Vida se modifica | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Prática Pedagógica III - Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Organização Biológica: Células, Tecidos e o Desenvolvimento Embrionário | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Genética: Heranças Vitais | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| A Reprodução nos Seres Vivos | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Os Microorganismos e o Homem | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Os Parasitas e o Homem | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Água e Equilíbrio Biosférico | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Prática Pedagógica IV - Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | | | | 195 | 30 | 165 | |
| TOTAL | 77 | 1155 | 570 | 420 | 150 | 585 | 420 | 165 | |
| TOTAL GERAL | 214 | 3210 | 1620 | 1260 | 360 | 1590 | 1230 | 360 | |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA – FÍSICA | | CRED. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. |
|--|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|----------|
| DISCIPLINA | | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | |
| Métodos da Física Teórica | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | | |
| Mecânica Clássica | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | | |
| Teoria Eletromagnética | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | | |
| Mecânica Quântica | 6 | 90 | 90 | 90 | | | | | |
| Prática Pedagógica III – Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Tópicos de Mecânica Estatística | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| História da Ciência | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Introdução à Cosmologia e Gravitação | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Introdução à Física do Estado Sólido | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Física Computacional | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Instrumentalização do Ensino da Física | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Prática Pedagógica IV – Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | | | | 195 | 30 | 165 | |
| TOTAL | 77 | 1155 | 570 | 420 | 150 | 585 | 420 | 165 | |
| TOTAL GERAL | 214 | 3210 | 1620 | 1260 | 360 | 1590 | 1230 | 360 | |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA - QUÍMICA | CRED. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. |
|--|--------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| DISCIPLINA | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | |
| Tratamento e Utilização da Água | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Problemas Ambientais da Atmosfera | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Os Elementos Químicos e a Crosta Terrestre | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Materiais: Classificação, Concentração e Composição | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| A Energia e suas Diferentes Formas na Construção do Conhecimento Químico | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Metais e os Processos Tecnológico-Industriais | 3 | 45 | 45 | 45 | | | | |
| Aspectos Quantitativos das Reações Químicas | 3 | 45 | 45 | 45 | | | | |
| Prática Pedagógica III - Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | |
| Equilíbrios Ácido-Base e a Saúde Humana | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Hidrocarbonetos e a Indústria Petro-Química | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Produção e Conservação de Alimentos | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Drogas, Ações e Reações | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| A Química e os Medicamentos | 3 | 45 | | | | 45 | 45 | |
| Materiais de Construção e Proteção | 3 | 45 | | | | 45 | 45 | |
| Prática Pedagógica IV - Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | | | | 195 | 30 | |
| TOTAL | 77 | 1155 | 600 | 450 | 150 | 555 | 390 | 0 |
| TOTAL GERAL | 214 | 3210 | 1650 | 1290 | 360 | 1560 | 1200 | 195 |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA – MATEMÁTICA | CRED. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. |
|---|--------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| DISCIPLINA | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | |
| A Linguagem Matemática nas Diversas Áreas do Conhecimento | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| A Evolução da Matemática | 3 | 45 | 45 | 45 | | | | |
| Fundamentos da Matemática Elementar | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Matemática Financeira | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Modelagem Matemática Aplicada ao Ensino | 3 | 45 | 45 | 45 | | | | |
| Matrizes, Determinantes e Sistemas Lineares | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Prática Pedagógica III – Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | |
| Articulação de Símbolos e Códigos de Ciência e Tecnologia | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Geometria Euclidiana | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Geometria Analítica | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Análise Combinatória e Probabilidade | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Álgebra Linear | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Cálculo Diferencial e Integral | 6 | 90 | | | | 90 | 90 | |
| Prática Pedagógica IV – Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | | | | 195 | 30 | 165 |
| TOTAL | 77 | 1155 | 540 | 390 | 150 | 615 | 450 | 165 |
| TOTAL GERAL | 214 | 3210 | 1590 | 1230 | 360 | 1620 | 1260 | 360 |

| EIXO ESTRUTURANTE DE ÁREA - CIÊNCIAS HUMANAS DISCIPLINA | CRED. | C.H. | 3º. SEM. | 3º. SEM. | 3º. SEM. | 4º. SEM. | 4º. SEM. | 4º. SEM. | |
|---|-----------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| | | | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO |
| | | | | | | | | | |
| Gestão de Sala de Aula II | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Eletiva de Conteúdo Específico III | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| A Ciência e o Homem | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| O Conhecimento e o Homem | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Homem, Cultura e Sociedade | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Raízes da Sociedade Brasileira | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Prática Pedagógica I - Ensino | 13 | 195 | 195 | 30 | 165 | | | | |
| Formação Política e Econômica do Brasil | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Organização Sócioeconômica da Amazônia | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| América Latina | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Organização do Espaço Mundial | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Eletiva de Conteúdo Específico IV | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | | |
| Prática Pedagógica II - Extensão | 7 | 105 | | | | 105 | 30 | 75 | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | | | | 105 | 30 | 75 | |
| TOTAL | 71 | 1065 | 555 | 390 | 165 | 510 | 360 | 150 | |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA – HISTÓRIA DISCIPLINA | CRED. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------|
| | | | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO |
| | | | | | | | | | |
| Sociedade e Cultura na Antiguidade e na Idade Média | 4 | 90 | 90 | 90 | | | | | |
| A Construção da Modernidade | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| O Processo de Conquista do Brasil e seus Desdobramentos | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Império: forças políticas e resistências | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Historiografia Brasileira | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | | |
| Prática Pedagógica III – Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | | |
| Amazônia: História e Historiografia | 4 | 60 | 60 | | | 60 | 60 | | |
| O Brasil Republicano | 6 | 90 | 90 | | | 90 | 90 | | |
| O Mundo Contemporâneo I | 4 | 60 | 60 | | | 60 | 60 | | |
| História da África e dos Afro-descendentes | 4 | 60 | 60 | | | 60 | 60 | | |
| O Mundo Contemporâneo II | 4 | 60 | 60 | | | 60 | 60 | | |
| América Contemporânea | 4 | 60 | 60 | | | 60 | 60 | | |
| Prática Pedagógica IV – Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | 195 | | | 195 | 30 | 165 | |
| TOTAL | 75 | 1155 | 1125 | 390 | 150 | 615 | 450 | 165 | |
| TOTAL GERAL | 212 | 3210 | 2175 | 1230 | 360 | 1620 | 1260 | 360 | |

| EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA - GEOGRAFIA | CRED. | C.H. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 5º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. | 6º. SEM. |
|---|--------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| DISCIPLINA | TOTAL | TOTAL | EM SALA | CAMPO | TOTAL | EM SALA | CAMPO | |
| Estrutura e Dinâmica da Terra | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Regionalização do Espaço Brasileiro | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Geopolítica | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| O Clima e os Problemas Ambientais | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Urbanização e Mobilidade Sócio-Espacial | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Processos e Dinâmicas Sócio-Espaciais da Amazônia | 4 | 60 | 60 | 60 | | | | |
| Prática Pedagógica III - Pesquisa | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | |
| Estágio Supervisionado | 7 | 105 | 105 | 30 | 75 | | | |
| Gestão Ambiental e Qualidade de Vida | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Geografia Agrária | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Hidrografia: Conceitos, temas e Aplicações | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Estudos da População | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Geografia da Indústria | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Geografia do Pará | 4 | 60 | | | | 60 | 60 | |
| Prática Pedagógica IV - Pesquisa | 2 | 30 | | | | 30 | 30 | |
| Estágio Supervisionado | 13 | 195 | | | | 195 | 30 | 165 |
| TOTAL | 77 | 1155 | 570 | 420 | 150 | 585 | 420 | 165 |
| TOTAL GERAL | 214 | 3210 | 1620 | 1260 | 360 | 1590 | 1230 | 360 |

ANEXO F - ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

| Categorias | Grupo de Indicadores | Indicadores | Análise dos Indicadores para a Comparação dos Modelos Presencial e a Distância |
|---|--|---|--|
| 1. Organização didático-pedagógica | 1.1 Administração acadêmica: coordenação do curso | 1.1.1 Atuação do coordenador | Não será adotado, tendo em vista que não há distinção entre as atividades de Coordenação de Curso entre as modalidades de ensino avaliadas |
| | | 1.1.2 Formação do coordenador | |
| | | 1.1.3. Experiência do coordenador (acadêmica e profissional) | |
| | | 1.1.4 Efetiva dedicação à administração e à condução do curso | |
| | | 1.1.5 Articulação da gestão do curso com a gestão institucional | Os aspectos relativos às matérias Institucionais não são objeto de análise do presente trabalho |
| | | 1.1.6 Implementação das políticas institucionais constantes no PPI e no PDI, no âmbito do curso | |
| | 1.2 Administração acadêmica: colegiado de curso | 1.2.1 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente | |
| | | 1.2.2 Articulação do colegiado de curso ou equivalente com os demais colegiados superiores da instituição | |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1. Organização didático-pedagógica | 1.3 Projeto Pedagógico do Curso-PPC: concepção do curso | 1.3.1 Articulação do PPC com o PPI e com o PDI | Os aspectos relativos às matérias Institucionais não são objeto de análise do presente trabalho |
| | | 1.3.2 Coerência entre o PPC e o sistema de educação a distância utilizado - Indicador para EAD - Indicador NSA | Não será adotado, muito embora a questão tenha sido abordada no trabalho, pois este indicador não permite a comparação entre as modalidades de ensino em estudo |
| | | 1.3.3 Objetivos do curso | |
| | | 1.3.4 Perfil do egresso | |
| | 1.4 Projeto Pedagógico do Curso - PPC currículo | 1.4.1 Coerência do currículo com os objetivos do curso | Os aspectos relativos aos Projetos Pedagógicos dos Cursos não são objeto de análise do presente trabalho |
| | | 1.4.2 Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso | |
| | | 1.4.3 Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais - indicador imprescindível | |
| | | 1.4.4 Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1. Organização didático-pedagógica | 1.4 Projeto Pedagógico do Curso - PPC currículo | 1.4.5 Inter-relação das unidades de estudo na concepção e execução do currículo | Os aspectos relativos aos Projetos Pedagógicos dos Cursos não são objeto de análise do presente trabalho |
| | | 1.4.6 Dimensionamento da carga horária das unidades de estudo | Os aspectos relativos aos Projetos Pedagógicos dos Cursos não são objeto de análise do presente trabalho |
| | | 1.4.7 Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo | |
| | | 1.1.4.8 Adequação e atualização da bibliografia | |
| | | 1.4.9 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |
| | | 1.4.10 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |
| | | 1.4.11. Interação entre alunos e professores - Indicador EAD | Não será adotado, muito embora a questão tenha sido abordada no trabalho, pois este indicador não permite a comparação entre as modalidades de ensino em estudo |
| | | 1.4.12. Desenvolvimento de estratégias de flexibilização curricular | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 1. Organização didático-pedagógica | 1.5 Projeto Pedagógico do Curso - PPC: avaliação | 1.5.1 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com a concepção do curso | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |
| | | 1.5.2 Articulação da auto-avaliação do curso com a auto-avaliação institucional - Indicador NSA | Os aspectos relativos às matérias Institucionais não são objeto de análise do presente trabalho |
| | 1.6 Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio | 1.6.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades - Indicador NSA | Como se refere ao acompanhamento de atividades práticas de campo, não há diferença entre os modelos presencial e a distância. O Indicador não será utilizado |
| | | 1.6.2 Formas de apresentação dos resultados parciais e finais - Indicador NSA | Situação idêntica à verificada no item anterior |
| | | 1.6.3 Relação aluno/orientador - Indicador NSA | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |
| | | 1.6.4 Participação em atividades internas - Indicador NSA | Não há diferença na participação em atividades de prática profissional. O Indicador não será utilizado |
| | | 1.6.5 Participação em atividades externas - Indicador NSA | Situação idêntica à verificada no item anterior |
| | | 1.6.6 Participação em atividades simuladas - Indicador NSA | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho. |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| 1. Organização didático-pedagógica | 1.6 Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio | 1.6.7 Abrangência das atividades e áreas de formação - Indicador NSA | Os aspectos relativos aos Projetos Pedagógicos dos Cursos não são objeto de análise do presente trabalho | |
| | | 1.6.8 Adequação da carga horária - Indicador NSA | Situação idêntica à verificada no item anterior | |
| | 1.7 Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso - TCC | 1.7.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso - Indicador NSA | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino | |
| | | 1.7.2. Meios de divulgação de trabalhos de conclusão de curso - Indicador NSA | | |
| | | 1.7.3 Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso - Indicador NSA | | |
| | 1.8 Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares | 1.8.1 Existência de mecanismos efetivos de planejamento e acompanhamento das atividades complementares | Os aspectos relativos às matérias Institucionais não são objeto de análise do presente trabalho | |
| | | 1.8.2 Oferta regular de atividades pela própria IES | | |
| | | 1.8.3 Incentivo à realização de atividades fora da IES | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 1. Organização Pedagógica | 1.9 ENADE – (Este grupo de indicadores não faz parte da avaliação dos cursos de graduação tecnológica) | 1.9.1 Diferença de desempenho - Indicador NSA | Tendo em vista que os cursos a distância ainda não foram implantados, não há como utilizar estes indicadores para a comparação das modalidades de ensino |
| | | 1.9.2 Média dos conceitos de todas as participações - Indicador NSA | |
| | | 1.9.3 Planejamento e execução de ações em função dos resultados obtidos - Indicador NSA | |
| 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo | 2.1 Corpo docente: perfil docente | 2.1.1 Formação | O corpo docente no projeto a distância é idêntico ao que atua nas licenciaturas ofertadas na modalidade presencial |
| | | 2.1.2. Experiência (acadêmica e profissional) | |
| | | 2.1.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso | |
| | | 2.1.4 Publicações e produções | |
| | 2.2 Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas | 2.2.1 Dedicção ao curso | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |

| | | | |
|--|---|---|---|
| 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo | 2.2 Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas | 2.2.2 Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso | O corpo docente no projeto a distância é idêntico ao que atua nas licenciaturas ofertadas na modalidade presencial |
| | | 2.2.3. Articulação da equipe pedagógica (professores conteudistas, professores orientadores e tutores, além de outros que desempenham funções complementares) - Indicador EAD | Não será adotado, muito embora a questão tenha sido abordada no trabalho, pois este indicador não permite a comparação entre as modalidades de ensino em estudo |
| | 2.3 Corpo discente: atenção aos discentes | 2.3.1 Apoio à promoção de eventos internos | Os aspectos relativos às matérias Institucionais não são objeto de análise do presente trabalho |
| | | 2.3.2 Apoio à participação em eventos | |
| | | 2.3.3 Mecanismos de nivelamento | Este indicador será adotado para a realização da comparação objeto deste trabalho, pois permite a comparação entre as modalidades de ensino |
| | 2.4 Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso | 2.4.1 Adequação da formação e experiência profissional | Os aspectos abrangidos por estes indicadores não podem ser adotados para fins do presente trabalho, tendo em vista que a comparação a ser efetuada objetiva a verificação da qualidade do ensino ofertado e não a estrutura da Instituição, muito embora a matéria tenha sido abordada, no que tange à definição da equipe Institucional. |
| | | 2.4.2 Adequação da quantidade de profissionais às necessidades do curso | |
| | | 2.4.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso | |
| | | 2.4.4. Articulação da equipe técnica de EAD com a dinâmica do curso - Indicador EAD | Situação idêntica à verificada no item anterior |

| | | | |
|--|--|---|---|
| 3. Instalações físicas | 3.1 Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso | 3.1.1 Livros – Formação Geral | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.1.2 Livros – Formação Específica | |
| | | 3.1.3 Periódicos, bases de dados específicas, jornais e revistas | |
| | | 3.1.4 Implementação das políticas institucionais de atualização do acervo no âmbito do curso | |
| | | 3.1.5 Sistema de acesso dos alunos a distância | |
| | 3.2 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral/básica/... | 3.2.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA | Estes indicadores serão abordados de forma conjunta para fins da análise comparatória objeto deste trabalho |
| | | 3.2.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA | |
| 3.2.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc)- Indicador NSA | | | |

| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| 3.Instalações físicas | 3.2 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral/básica/... | 3.2.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) - Indicador NSA | Este indicador será abordado de forma conjunta para fins da análise comparatória objeto deste trabalho |
| | | 3.2.5 Condições de conservação das instalações - Indicador NSA | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.2.6 Materiais - Indicador NSA | |
| | | 3.2.7 Normas e procedimentos de segurança | |
| | | 3.2.8 Equipamentos de segurança - Indicador NSA | |
| | | 3.2.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) - Indicador NSA | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.2.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.2.11 Orientação de alunos - Indicador NSA | |

| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| 3.Instalações físicas | 3.2 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral/básica/... | 3.2.12 Protocolos de experimentos - Indicador NSA | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.2.13 Comitê de Ética em Pesquisa - Indicador NSA | |
| | | 3.2.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso | |
| | 3.3 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação profissionalizante/específica | 3.3.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA | |
| | | 3.3.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA | |
| | | 3.3.3 Espaço físico (adequação as especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.3.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) - Indicador NSA | |
| | | 3.3.5 Condições de conservação das instalações - Indicador NSA | |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|---|
| 3. Instalações físicas | 3.3 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação profissionalizante/específica | 3. 3.6 Materiais - Indicador NSA | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.3.7 Normas e procedimentos de segurança | |
| | | 3.3.8 Equipamentos de segurança - Indicador NSA | |
| | | 3.3.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência, ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.3.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência, ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.3.11 Orientação de alunos - Indicador NSA | |
| | | 3.3.12 Protocolos de experimentos - Indicador NSA | |

| | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| 3. Instalações físicas | 3.3 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação profissionalizante/específica | 3.3.13 Comitê de Ética em Pesquisa - Indicador NSA | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.3.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso | |
| | 3.4 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade | 3.4.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA | |
| | | 3.4.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso - Indicador NSA | |
| | | 3.4.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.4.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) - Indicador NSA | |
| | | 3.4.5 Condições de conservação das instalações - Indicador NSA | |
| | | 3.4.6 Materiais - Indicador NSA | |

| | | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| 3. Instalações físicas | 3.4 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade | 3.4.7 Normas e procedimentos de segurança | Estes indicadores não sofrem nenhuma alteração em relação à modalidade de ensino adotada, portanto não serão utilizados para fins da comparação objeto deste trabalho |
| | | 3.4.8 Equipamentos de segurança - Indicador NSA | |
| | | 3.4.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência, ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.4.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência, ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) - Indicador NSA | |
| | | 3.4.11 Orientação de alunos - Indicador NSA | |
| | | 3.4.12 Protocolos de experimentos - Indicador NSA | |
| | | 3.4.13 Comitê de Ética em Pesquisa - Indicador NSA | |
| | | 3.4.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso | |