

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

DISSERTAÇÃO

**Reflexões sobre o Surgimento do Curso de Licenciatura
em Ciências Biológicas no Âmbito do Consórcio do Centro
de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
(CEDERJ) com a Contribuição de Mapas Conceituais**

Roberta Barra Pimentel Lã

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

**REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ÂMBITO
DO CONSÓRCIO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA DO RIO DE JANEIRO (CEDERJ) COM A
CONTRIBUIÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS**

ROBERTA BARRA PIMENTEL LÃ

Sob Orientação da Professora
Daniele Aparecida Lima Tavares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.

Seropédica, RJ
Junho de 2017.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L111 r Lã, Roberta Barra Pimentel, 1980-
Reflexões sobre o surgimento do curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do
Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do
Rio de Janeiro (CEDERJ) com a contribuição de Mapas
Conceituais / Roberta Barra Pimentel Lã. - 2017.
104 f.: il.

Orientadora: Daniele Aparecida Lima Tavares.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Educação em Ciências e Matemática,
2017.

1. Formação de professores de Ciências Biológicas.
2. Educação a Distância. 3. Estudos Curriculares. 4.
Mapas Conceituais. I. Lima Tavares, Daniele Aparecida
, 1980-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Educação em Ciências e Matemática III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Roberta Barra Pimentel Lã

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau em **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/06/2017.

Daniele Aparecida de Lima Tavares, Profa. Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Maicon Jeferson Azevedo, Prof. Dr. CEFET - RJ

Marco Antônio de Moraes, Prof. Dr. UFRRJ

Benjamin Carvalho Teixeira Pinto, Prof. Dr. UFRRJ

Dedico a todos os estudantes, tutores e professores que marcaram e entrelaçaram suas histórias de vida ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio CEDERJ, especialmente àqueles os quais tive o prazer de conhecer e conviver durante onze anos de minha vida profissional dedicados a esse curso, onde aprendi ser possível ensinar e aprender de maneiras outras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por essa conquista, por essa força maior que reforça minha fé, a cada dia da minha vida, mesmo quando acredito estar desconectada de tudo.

Agradeço eternamente à minha família por seu amor, companheirismo, paciência e por acreditarem em mim.

Ao meu amado marido Otavio, agradeço por toda a história linda que construímos juntos até agora, nossa cumplicidade e parceria foram essenciais para que esse sonho se concretizasse. Só tenho a agradecer por todo seu incentivo, mesmo quando apenas se dispunha a me escutar a falar por horas a cada descoberta nova ao longo do meu trabalho e por me dar força quando achava que não iria conseguir seguir em frente. Você tem toda a minha admiração e amor, obrigador por seu meu parceiro de todas as horas.

À minha filha Maria Fernanda (luz da minha vida), agradeço primeiramente pela oportunidade de ser a mãe desse anjo que Deus me confiou. Por você minha amada, faço tudo. Você me faz ser uma mulher mais forte, corajosa e decidida, um divisor de águas na minha vida. Agradeço pela sua paciência e companheirismo, mesmo quando não entende muito bem, em toda sua pureza e inocência de criança, os poucos mas longos momentos que necessitei me ausentar, mesmo estando fisicamente ao seu lado.

À minha tia Cristina por sempre ser o meu exemplo, a maior incentivadora dos meus estudos e por ser a responsável pela pessoa que sou hoje. Você esteve presente em todos os momentos da minha vida, os felizes e os difíceis. Obrigada por mais uma vez estar comigo, dando aquele gás para finalização do meu trabalho. Você é a pessoa mais inteligente e competente que conheço. Eu te amo.

Aos meus pais, Aparecida e Jorge, por me concederem o direito à vida, agradeço o amor incondicional e por acreditarem que sou capaz, amo muito vocês.

Aos meus avós agradeço por toda doçura e cuidado. Aos meus avós Olga e Ernani, por toda dedicação e desprendimento que tiveram em ajudar a criar a mim e aos meus irmãos. Vocês são as pessoas mais importantes com que tenho o prazer conviver na vida. Aos meus avós Gilvonete e Indê (em memória) por toda lembrança que me faz reviver meu doce tempo de criança.

Aos meus irmãos agradeço pela oportunidade de viver o amor fraterno. A Renata agradeço por ser minha companheira e confidente de todas as horas. Temos uma ligação eterna, sei que posso contar com você sempre, saiba que pode esperar o mesmo de mim. Ao Rafael por estar sempre pronto a me estender a mão, a me ajudar, conte comigo sempre. À Vera Lúcia (madrasta), Bárbara e Gabriela por sempre passarmos momentos divertidos, quando estamos juntas.

Às minhas tias agradeço por serem maravilhosas e divertidas. Minha tia Virginia por estar sempre ao meu lado, você é mais que minha tia, é minha amiga. Minha tia Juraciara, minha madrinha, por ser essa pessoa de fibra e amorosa, você é meu exemplo de dedicação como mãe. Minha tia Iara, não existe pessoa mais alto astral que você, agradeço os momentos de pura alegria que vivemos juntas.

Aos meus enteados, Beatriz e Gabriel, e às minhas primas (irmãs) Cristine, Caroline, Djuliane e Julia, e ao sobrinho Guilherme pela cumplicidade, carinho e amor. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

À minha orientadora, Professora Daniele Lima Tavares, agradeço por aceitar o desafio de nos voltarmos para o estudo da Educação a Distância. Acreditar no meu trabalho foi essencial para tudo dar certo. Obrigada por toda paciência, parceria que acredito ter dado certo, depois de muitas idas e vindas, muitas leituras, muitos áudios. Seu potencial para escrita é algo que me admira e inspira. Você tem uma sensibilidade muito especial para escrever, espero ter aprendido um pouco.

À Professora e amiga Ana Maria Dantas por ter aberto as portas para que as entrevistas desta pesquisa acontecessem. Sua singela participação, foi o *start*, para que as pessoas me recebessem. Obrigado por acreditar no meu trabalho.

Às pessoas da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ por aprovarem minha pesquisa junto à instituição, por terem me disponibilizado os documentos para esta pesquisa, por me receberem e por compartilharem de suas histórias que me auxiliaram a contar a história de um curso que tem papel social muito importante ao oportunizar a muitas pessoas a concretizarem o ideal de uma formação superior, fato que pude acompanhar e vivenciar como tutora presencial durante onze anos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT), Marco Antônio de Moraes, Dora Soraia Kindel, Claudio Maia Porto, Lana Claudia de Souza Fonseca, Silvia Moreira Goulart e Frederico Alan de Souza Cruz, que compartilharam dos seus conhecimentos em momento riquíssimos de nossas aulas. Agradeço em especial ao Professor Benjamin Carvalho Teixeira Pinto, por ter sido o grande incentivador para meu ingresso nesse Programa de Pós-Graduação, e por seu auxílio ao longo dessa pesquisa.

À minha amiga Luciana Lima de Albuquerque da Veiga, parceira e incentivadora. Ter você como amiga foi um presente muito especial, aprendi muito com sua dedicação e competência, você é muito boa em tudo que faz.

À minha amiga Gisele Lopes dos Santos, meu par nos estudos curriculares pela parceria, a quem pude recorrer nos momentos difíceis, mas também momentos bem legais. Aliás estivemos no mesmo barco, juntas foi mais fácil enfrentar um mar, ora de turbulência, ora de calma.

A todos os colegas de turma, por compartilharem comigo momentos de muita aprendizagem. Não se esqueçam, compomos a primeira turma do PPGEduCIMAT.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

(Cora Coralina).

RESUMO

LÃ, Roberta Barra Pimentel. **Reflexões sobre o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) com a contribuição de mapas conceituais.** 2017. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto de Educação. Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho é parte integrante da pesquisa realizada no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da UFRRJ e tem como objetivo compreender os elementos que sustentaram o surgimento, a viabilidade e a manutenção do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) no período de 2002 a 2015. Neste sentido, a compreensão dos aspectos legais e os discursos travados na comunidade acadêmica foi central na reflexão a respeito do surgimento deste curso no ano de 2002, indicando possibilidades outras para a formação docente em Ciências Biológicas. Além disso, situar a EaD como política pública curricular e mergulhar neste campo de análise, o currículo, levou-nos a compreender as disputas assimétricas de poder, as disputas representadas não só na constituição de um curso de formação de professores, como no campo que o constitui e o legitima. Deste modo, a pesquisa de cunho qualitativo, orientada a partir dos referenciais dos estudos sócios-históricos do currículo, das políticas educacionais e curriculares, e da historiografia, especificamente da Nova História, analisou documentos escritos (matrizes, ementas curriculares, projetos pedagógicos, entre outros) e entrevistas (com diferentes atores do curso de Biologia do consórcio CEDERJ), e identificou que os elementos que sustentaram o surgimento, a viabilidade e a manutenção do curso, se deram a partir do diálogo contínuo entre seus decisores e articuladores para construção de uma proposta curricular de perfil consorciado, isto é, mobilizada pelas diferentes universidades que compõem o consórcio CEDERJ. Durante este estudo, foram construídos mapas conceituais (MC). A argumentação para sua utilização foi sustentada na caracterização dos MC como metodologia que ajuda na compreensão de uma proposta curricular alicerçada por um sistema consorciado, sustentado por universidades articuladas. Deste modo, o MC permitiu a compreensão dessa articulação como uma nova maneira de perceber as relações assimétricas de poder. Sendo assim, sua contribuição permitiu esta pesquisa transitar através de uma escala mesoanalítica na construção deste trabalho. Nessa pesquisa um dos elementos que sustentou esse projeto de EaD para formação de professores, foi seu contexto político social marcado por parcerias e lideranças políticas, bem como a participação de pessoas que ocupavam posições estratégicas, por transitarem ora no ambiente acadêmico das universidades consorciadas, ora no espaço político de influências e decisões. Este fato foi importante em um momento que o projeto de EaD não apresentava eco nos discursos dos acadêmicos do Estado do Rio de Janeiro. Com relação à proposta curricular do curso em questão, foi identificada alterações curriculares entre a matriz inicial (2002) e sua matriz de 2013, que ampliou a atuação do egresso do curso –a partir da resolução do Conselho Federal de Biologia, agora o diplomado, pode atuar na área de Meio Ambiente, além de atuar como docente – modificando assim o perfil do egresso. Cabe destacar os discentes, os protagonistas que pressionaram a instituição para tal mudança. Deste modo, apesar do discurso dos articuladores do curso procurar estar afastado do bacharelado, evitando estar relacionado com as disputas entre licenciatura e bacharelado, a pressão dos egressos e a mudança do perfil destes aproximam o curso destes debates.

Palavras chave: Formação de professores de Ciências Biológicas, EaD, estudo do currículo e mapas conceituais.

ABSTRACT

LÃ, Roberta Barra Pimentel. **Reflections on the emergence of the Licentiate in Biological Sciences course under the Consortium of the Center for Higher Distance Education of Rio de Janeiro (CEDERJ) with the contribution of conceptual maps.** 2017. 104 p. Dissertation (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto de Educação. Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

This work is an integral part of the research carried out under the Postgraduate Program in Science and Mathematics Education (PPGEduCIMAT) of UFRRJ and it aims to understand the elements that underpinned the emergence, viability and maintenance of the degree course in Science (CEDERJ) in the period from 2002 to 2015. In this sense, the understanding of the legal aspects and the speeches held in the academic community was central to the reflection regarding the appearance of this course in the year of 2002, indicating other possibilities for teacher education in Biological Sciences. In addition, placing EaD as a public politic and immersing in this field of analysis, the curriculum, led us to understand the asymmetric disputes of power, the disputes represented not only in the constitution of a teacher training course, but also in the field that it constitutes and legitimizes it. A qualitative research based on the curricula social historical studies - educational politics and historiography, specifically “New History”. Written documents (matrices, curriculum syllabus, pedagogical projects, among others), and oral interviews (with different actors of the Biology Course of the CEDERJ consortium) were analyzed and were identified the elements that supported the emergence, the viability and the maintenance of the course. I was done based on the continuous dialogue between its decision-makers and articulators to build a curriculum proposal of a consortium profile, they were mobilized by the different universities that composed the CEDERJ consortium. During this study, conceptual maps were constructed. The reasoning for its use were supported in the characterization of MC as a methodology that helps in the understanding of a curricular proposal based on a consortium system, supported by articulated universities. In this way, the MC allowed the understanding of this articulation as a new way of perceiving the asymmetric relations of power. Thus, its contribution allowed this research to transit through a mesoanalytical scale in the construction of this work. In this research, one of the elements that underpinned this EaD project for teacher training was its social political context marked by partnerships and political leaderships, as well as the participation of people who occupied strategic positions, for moving now in the academic environment of the consortium universities, now in the political space of influences and decisions. This fact was important in a moment that the project of EaD did not echo in the speeches of the academics of the state of Rio de Janeiro. With respect to the curriculum proposal for the course in question it was identified that curricular changes between the generating matrix and its resulting matrix in the year of 2013, which extended the performance of the egress of the course, previously a teaching graduate, as of the resolution of the Federal Council of Biology. Now, the graduate can act in the area of Environment - thus changing the profile of the egress. It is worth highlighting of the students, the protagonists who pressed the institution for such a change. Thus, although the discourse of the articulators of the course tries to be away from the baccalaureate, avoiding to relate it to the disputes between teacher training and baccalaureate, the pressure of the graduates and the change of the profile of this approach the course of these debates.

Keywords: Teacher training in Biological Sciences, EaD, curriculum study and conceptual maps.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Mapa conceitual do cenário histórico das reformas educacionais que envolvem o ensino Superior e a Educação a Distância no Brasil. (Elaborado pela autora)	12
Figura 2. Mapa conceitual do processo de regulamentação da EaD no cenário educacional brasileiro. (Elaborado pela autora)	22
Figura 3. Mapa conceitual sobre as estruturas administrativas do consórcio CEDERJ e fundação CECIERJ que destaca a posição dos entrevistados da pesquisa. (Elaborado pela autora)	42
Figura 4. Mapa conceitual da construção empírica desta pesquisa com base na historiografia. (Elaborado pela autora)	45
Figura 5. Mapa conceitual do contexto político-social do surgimento do consórcio CEDERJ e a sua relação com a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na EaD. (Elaborado pela autora)	49
Figura 6. Mapa conceitual da rede de relações que compõem a proposta do consórcio CEDERJ. (Elaborado pela autora)	54
Figura 7. Mapa conceitual da rede de relações que compõem as concepções de EaD. (Elaborado pela autora)	58
Figura 8. Mapa conceitual da rede de relações que compõem o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio do CEDERJ. (Elaborado pela autora)	68
Figura 9. Mapa conceitual da organização didático-pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ de acordo com a matriz curricular e guia do curso 2015. (Elaborado pela autora)	71
Figura 10. Mapa conceitual da rede de relações que compõem a proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ. (Elaborado pela autora)	82
Figura 11. Mapa conceitual sobre os principais elementos que compõem as considerações. (Elaborado pela autora)	86

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1. Modelos de políticas curriculares (racionalidades técnicas e racionalidade contextuais)	31

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1. Modelos de educação a distância – Estrutura conceitual	7
Tabela 2. Identificação (ID) e caracterização dos entrevistados	39
Tabela 3. Distribuição da coordenação e disciplinas obrigatórias e eletivas entre as universidades consorciadas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio CEDERJ	69
Tabela 4. Comparação da Carga horária da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior entre Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ, CNE/CP2 2/2002, CFBio e CNE/CP 2/2015	70
Tabela 5. Tempo de entrada das universidades consorciadas para oferta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no consórcio CEDERJ.....	73

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância.
AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
AECI – Agência Espanhola de Cooperação Internacional.
AD – Avaliação a Distância.
ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.
AN – Aprendizagem Narrativa.
AP – Avaliação Presencial.
AS – Aprendizagem significativa.
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento.
BRASILEAD – Consórcio Brasileiro de Educação a Distância.
CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
CECI/CDRH – Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Estado do Rio de Janeiro.
CECIGUA – Centro de Ciências do Estado da Guanabara.
CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro.
CF – Constituição Federal.
CFAP - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
CFBio – Conselho Federal de Biologia.
CFE – Conselho Federal de Educação.
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe.
CLN – Comissão de Legislação e Normas.
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação.
CRBIO – Conselho Regional de Biologia.
Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
CSU – *Colorado State University*.
EaD – Educação a Distância.
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
FAMAT – Faculdade de Biologia e Psicologia Maria Tereza.
FAPERJ – Fundação para o Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.
FE/UnB – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.
FIDERJ – Fundação e Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro.
Finep – Financiadora de Estudos e Projetos.
FUNTEVE – Fundação Nacional da TV Educativa.
IHMC – *Institute for Human Cognition*.
IMM – Multimídia interativa.
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior.
IRDEB – Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia.
Lante – Laboratório de novas tecnologias de ensino.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
MC – Mapa Conceitual.
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia.
MEC – Ministério da Educação.
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.
NTIC – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

OAVUP – *Office Audio-Visuel de l'Université de Poitiers.*
PEGED/IBqM/UFRJ – Programa de Educação, Gestão e Difusão do Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
PPC – Projeto Pedagógico de Curso.
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional.
PPGEduCIMAT/IE/UFRRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PPI - Projeto Pedagógico Institucional.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PNE – Plano Educacional de Educação.
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
SECTI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.
SEE – Secretaria Estadual de Educação.
SEED – Secretaria de Educação a Distância.
SECTEC – Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia.
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
SINEAD – Sistema Nacional de Educação a Distância.
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.
UAB – Universidade Aberta do Brasil.
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense.
UFF – Universidade Federal Fluminense.
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UnB – Universidade de Brasília.
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia.*
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso.
UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil.
UNIVIR-CO – Rede Universidade Virtual do Centro-Oeste.
UNISA – *University of South Africa.*
USU – Universidade Santa Úrsula.
WWW – *World Wide Web* (rede de alcance mundial).

SUMÁRIO

	Página
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I. VISÃO HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	6
CAPÍTULO II. REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	14
II.1 CEDERJ/CECERJ	18
II.2 Sistema UAB	23
CAPÍTULO III. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
III.1 Mapas Conceituais	26
III.2 Estudos Curriculares	28
III.2.1 Políticas públicas educacionais e curriculares.....	30
CAPÍTULO IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO	37
IV.1 Currículo, Política Curricular, Fontes Oraís e Escritas	37
IV.1.1 Fragmentos das fontes orais e escritas	46
O CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL	46
A PROPOSTA DO CONSÓRCIO	50
AS CONCEPÇÕES DE EAD	55
O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	59
A PROPOSTA CURRICULAR	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	93
ANEXO 1 – Carta-convite enviada via correio eletrônico	94
ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR, 2002	95
ANEXO 3 – MATRIZ CURRICULAR, 2012	96
ANEXO 4 – MATRIZ CURRICULAR, 2013	100
ANEXO 5 – Parecer GT de Revisão de áreas de atuação/CFBio 01/2010 pelo parecer CFBio 02/2010 – CFAP e Parecer CFBio 04/2010 – CLN	103

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é iniciada relatando brevemente sobre os caminhos que levaram minha chegada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2015. Este estudo ganha materialidade no PPGEduCIMAT, mas seus contornos estão ligados a uma história pregressa minha.

Quando decidi retornar ao meio acadêmico, confesso que apesar de estar muito motivada e de me sentir pronta para esta nova trajetória da minha vida, certa ansiedade batera à minha porta. Perguntas como: “E agora?”, “Será que darei conta?” surgiram em minhas reflexões. O fato de já estar formada há nove anos na universidade, de trabalhar em escola e pensar em uma nova rotina de estudos/pesquisa configurava em um desafio a ser trilhado.

Na perspectiva de encontrar um programa de pós-graduação que tivesse relação com minha experiência profissional, a escolha do mestrado profissional ocorreu de modo a atender minhas expectativas nesta nova fase, por ser dirigir prioritariamente a um público que já se encontrava atuando na escola. O edital de seleção 2015 para PPGEduCIMAT, caracteriza seu público alvo, da seguinte maneira:

O PPGEduCIMAT é um Programa estruturado na modalidade *stricto sensu* e aprovado pela CAPES. Destina-se a proporcionar formação científica e cultural, ampla e aprofundada e a qualificar, preferencialmente, professores de ciências da natureza – Física, Química, Biologia e Matemática, atuantes nas escolas de ensino fundamental, médio e superior, com ênfase nos conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática nos aspectos teóricos, metodológicos e filosóficos.

Dentro deste contexto, minha motivação para realizar o curso adveio da minha experiência profissional, cujo o caminho da minha vivência como docente na Educação Básica e a de tutora presencial no âmbito da Educação a Distância (EaD) inter cruzaram-se. Neste sentido, a construção do desejo de cursar mestrado partiu de minhas reflexões como professora de Ciências e Biologia, como também da tutoria na EaD.

A acolhida na pós-graduação através de seus diversos atores (professores do programa e estudantes) foi um fator importante para mim, pois configurou um espaço potente de diálogos e de indagações. Esta vivência na universidade e na escola básica ao mesmo tempo contribuiu para desconstruir minha visão de cisão, de um afastamento, entre estas duas instituições. Neste sentido, o curso de pós-graduação tem fomentado posicionamento cuidadoso e respeitoso frente ao objeto de pesquisa, visto que faço parte deste contexto diretamente.

No tocante à minha formação profissional, minha carreira junto à Educação a Distância (EaD) se iniciou logo após a conclusão de minha graduação no ano de 2006, pela UFRRJ. No segundo semestre deste mesmo ano, fui aprovada em um processo seletivo, para trabalhar como tutora presencial para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ/CECERJ, atualmente vinculado à UAB (Universidade aberta do Brasil), onde tenho tido a oportunidade, então, de conhecer e trabalhar com uma modalidade de educação nova para mim, a educação aberta e a distância¹.

É importante destacar que minha formação inicial foi alicerçada no ensino presencial e que a minha atuação como docente da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) e

¹ Educação Aberta e a distância, caracterizada essencialmente pela flexibilidade, pela abertura dos sistemas e pela maior autonomia do estudante. A abertura neste caso é compreendida simultaneamente como a acessibilidade aos sistemas educacionais e como flexibilidade do ensino, do ponto de vista do estudante, a aprendizagem deve ser livre no tempo, no espaço e no ritmo (BELLONI, 2015).

Secretaria Municipal de Angra dos Reis estão baseadas neste tipo de ensino. A minha vivência como estudante ao longo da escolarização também partiu do ensino presencial. Neste sentido, além dos desafios que uma professora em seus primeiros anos enfrenta, mudar a modalidade de ensino na qual cresceu observando, foi um grande marco em minha formação, pois ao trabalhar com EaD deparei-me com uma nova modalidade de educação, a qual demandou novas reflexões e atribuições. Como Belloni (2015) destaca, o ensino a distância é um processo complexo e multifacetado, onde a ação docente não está vinculada somente à figura do professor, ela inclui a ação de muitas outras pessoas e de uma plataforma digital. Neste sentido, deparar com a EaD em meus primeiros anos, deslocou inicialmente a ação docente de minha pessoa e me fez repensar o processo ensino-aprendizagem vinculado a diversos atores e espaços ao mesmo tempo.

De acordo com curso de formação continuada em EaD com ênfase na tutoria do CEDERJ², uma das primeiras atribuições do tutor presencial é participar das atividades de capacitação/avaliação dos tutores, propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria, Coordenação de Tutoria e Coordenadores de Disciplinas, em no mínimo três atividades por período letivo. Durante o período das capacitações, além de passar a conhecer o projeto didático-pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob nossa responsabilidade (com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades e domínio do conteúdo específico da disciplina), também passou-se a conhecer e a procurar estar preparado para trabalhar com as especificidades do ensino-aprendizagem na perspectiva da EaD. O objetivo deste curso de formação, é levar o tutor a refletir sobre as especificidades do ensino a distância e na atribuição de tutoria presencial ajudar o estudante (proveniente da educação presencial – na qual os modelos pedagógicos tradicionais são ainda fortemente predominantes) a se adaptar ao processo de Educação a Distância – modelo de participação ativa, que enfatiza a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.

Ao longo destes anos trabalhando no CEDERJ, tive oportunidade de atuar como tutora-coordenadora do curso de Ciências Biológicas, no polo Piraí, como tutora presencial em disciplinas específicas do curso de Biologia, como também com disciplinas pedagógicas, voltadas para o ensino de Ciências. Concomitantemente, em outubro de 2009, fui convocada para o cargo de Docente I em Biologia pelo Estado do Rio de Janeiro, de modo que enquanto professora da Educação Básica, também passei a receber os estudantes do curso de Licenciatura Ciências Biológica do CEDERJ que cursam as disciplinas de estágio supervisionado, com objetivo de cumprir sua carga horária prática de 400 horas prevista na resolução CNPE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002). Fui confrontada, neste momento, com dois espaços e modelos formativos: a educação presencial realizada na escola e a educação a distância através dos polos, onde ocorrem os momentos presenciais (práticas e tutorias), e plataforma virtual.

No ano de 2011, concluí o curso de Especialização em Planejamento, implementação e gestão em Educação a Distância pelo Lante (Laboratório de novas tecnologias de ensino) - Universidade Federal Fluminense (UFF) na modalidade a distância. Este curso foi sugerido pela Diretoria de tutoria aos profissionais do consórcio CEDERJ, e em especial aos tutores, com a finalidade de proporcionar uma formação em EaD, o que poucos possuíam. Tal fato acabou por me aproximar para pesquisa nessa área.

No decorrer da minha experiência e vivência acompanhando a formação docente na EaD questionamentos começaram a surgir em minhas reflexões, a saber: Como surgiu o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de

² O curso de formação em EaD com ênfase na tutoria do CEDERJ oferecido aos tutores do consórcio CEDERJ tem como objetivo promover a formação continuada de tutores que compõem corpo de profissionais do CEDERJ, visando o conhecimento e aprofundamento de questões centrais que caracterizam a modalidade de aprendizagem a distância: fundamentos da EAD, produção e utilização de material didático impresso e tutoria.

Janeiro (CEDERJ) no ano de 2002? Quais foram os elementos que sustentaram o surgimento, a viabilidade e a manutenção do curso em seu surgimento? Quais os discursos travados na comunidade acadêmica para sua consolidação? Eram reflexões que não avançavam no espaço que eu transitava, e, neste sentido, entrar para a pós-graduação na Rural possibilitou problematizar e questionar ainda mais a respeito da formação de professores de Ciências Biológicas.

Frente a estas indagações é que se estruturou a proposta desta pesquisa, a qual aborda o estudo do currículo e a formação docente de Ciências Biológicas no âmbito da EaD. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) desde o ano de 2002. Neste trabalho foi utilizado um elemento que ajudou na compreensão do surgimento do curso, os mapas conceituais.

Neste sentido, os caminhos da pesquisa percorridos foram: (i) analisar e compreender os elementos que sustentaram o surgimento, a viabilidade e a manutenção do curso, bem como os fatores sócios-históricos que influenciaram na construção da sua matriz curricular; (ii) construir mapas conceituais que reflitam a história deste currículo e suas contribuições para formação de professores de ciências no âmbito da EaD; (iii) compreender e refletir sobre os aspectos legais e os discursos travados na comunidade acadêmica a respeito do surgimento deste curso, indicando possibilidades outras para a formação docente em Ciências Biológicas; (iv) situar a EaD como política pública curricular; e (v) construir um tutorial denominado “O uso dos Mapas Conceituais como ferramenta teórico-metodológica em um trabalho de pesquisa”, que se materializa como produto final deste programa de Pós-graduação, enquanto mestrado profissional. Tendo como objetivo principal de divulgar e orientar a utilização dos MC como estruturador e articulador de conhecimentos, bem como orientar aqueles que desejam construir mapas conceituais de forma geral e utilizá-los para os mais diferentes fins.

A partir da imersão nos campos de análises, no currículo e na formação de professores, é que foi possível a compreensão das disputas assimétricas de poder, representadas não só na constituição de um curso de formação de professores, como no campo que o constitui e legitima. Destaco que, não foi pretendido emitir um juízo de valor acerca do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio Cederj ou a respeito da EaD. O objetivo desta dissertação foi a reflexão sócio-histórica deste currículo e esta formação que está ocorrendo em um espaço formativo diferente, a partir do ambiente virtual de aprendizagem.

Ao considerar as intrincadas inter-relações que envolvem as ações humanas coletivas e a complexidade de apreendê-las para compreendê-las e transformá-las (LIMA-TAVARES, 2006), a opção teórico-metodológica da pesquisa foi de cunho qualitativo. Com base nos estudos sócios-históricos do currículo, buscou-se a partir da análise de documentos escritos (matrizes, ementas curriculares, projetos pedagógicos, entre outros) e entrevistas (com antigos e atuais coordenadores do curso de Biologia do consórcio Cederj), compreender os fatores que possam ter influenciado na construção da estruturação curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Cederj desde a sua criação em 2002. Para a construção deste texto especificamente, foi abordado com detalhes os documentos escritos que tive contato, a saber: (i) o decreto 1.230/94 da criação do o Sistema Nacional de Educação a Distância SINEAD (BRASIL, 1994); (ii) a lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996a); (iii) o decreto nº 1.917/96, que cria Secretaria de Educação a Distância (SEED) (BRASIL, 1996a); (iv) a lei complementar nº 103/2002, que transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ (ALERJ, 2002); (v) o decreto nº 5.622/05, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 2005a); (vi) o decreto nº 5.800/06, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB (BRASIL, 2006); (vii) o parecer 564/15, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (BRASIL, 2016);

(viii) os editais para concurso de seleção pública para Educação Superior a Distância – CEDERJ (CEDERJ, 2001, 2002, 2003a, 2004a, 2005a, 2006a, 2007a, 2008a, 2009a, 2010a, 2011a, 2012, 2013, 2014a, 2015a); (ix) a ementa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEDERJ (CEDERJ, 2015b); (x) Guia do curso (CEDERJ, 2015c), (xi) Projeto político-pedagógico UENF- CEDERJ (UENF-CEDERJ, 2009); (xii) Projeto político-pedagógico UERJ - CEDERJ (UERJ-CEDERJ, 2009), (xiii) Projeto político-pedagógico UFRJ- CEDERJ (UFRJ - CEDERJ, 2014); (xiv) Matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UENF-UERJ –UFRJ (CEDERJ, 2003b, 2004b, 2005b, 2006b, 2007b, 2008b, 2009b 2010b, 2011b, 2014b, 2015d); (xv) Matrizes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UENF-UERJ –UFRJ/CEDERJ 2002 (ANEXO 2), 2012 (ANEXO 3), 2013 (ANEXO 4); e (xvi) Parecer GT de Revisão de áreas de atuação/CFBio 01/2010 pelo parecer CFBio 02/2010 – CFAP e Parecer CFBio 04/2010 – CLN (ANEXO 5).

Os estudos do currículo que o abordam como artefato histórico cultural, que apresentem visões sócio-históricas, políticas e culturais – tais como, Goodson e Dowbiggin (1997), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2002), Moreira (2001) e Moreira e Silva (2013) – foram potentes neste trabalho, pois ajudaram a compreender os elementos que fomentaram o surgimento da EaD e do Curso de Ciências Biológicas. Neste sentido, é importante destacar que meu olhar não esteve fixado somente à estrutura curricular, mas a uma compreensão mais ampla dos debates acerca do currículo, entendendo-o como um artefato sujeito a mudanças e transformações. Além disso, estudos na área do currículo tiveram papel importante na compreensão do impacto das transformações culturais no currículo, na maneira como ele foi organizado e a forma como foi concebido (MOREIRA, 2001). Estes estudos foram centrais na reflexão a respeito das disputas assimétricas de poder presentes nas políticas educacionais e curriculares (GOODSOON e DOWBIGGIN, 1997).

A aproximação com o material empírico abriu um olhar a respeito de uma ferramenta teórico-metodológica, o mapa conceitual (MC), que ajuda a aprender e compreender de maneiras outras o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esta dissertação foi estruturada a partir da construção de MC. O software livre chamado *Cmap Tools* desenvolvido pelo *Institute for Human Cognition (IHMC)* da *University of West Florida* (FERREIRA *et al.*, 2012) foi utilizado para a construção dos MC. Este software permite construir, editar, navegar, compartilhar e criticar modelos de conhecimentos representados por mapas conceituais. Na edição dos MC a utilização das cores teve como objetivo agrupar conceitos de mesmo nível hierárquico³, potencializando o caráter imagético desta técnica. Neste sentido, uma nova etapa em minha própria formação aconteceu ao trabalhar com os mapas conceituais; e ao compreender outras escalas de análise, compreender também que havia caminhos outros a serem trilhados.

Dentro da perspectiva apresentada acima, esse trabalho foi organizado em quatro capítulos, da seguinte forma:

Capítulo I – Visão Histórica de Educação a Distância, que trata da trajetória histórica da EaD como modalidade de ensino no Brasil e em diferentes partes do mundo. Este capítulo mostra como o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influenciaram decisivamente no destino da EaD, desde as aulas por

³ Mapas conceituais podem seguir um modelo hierárquico no qual conceitos mais inclusivos estão no topo da hierarquia (parte superior do mapa) e os conceitos específicos, pouco abrangentes, estão mais próximos da base (parte inferior). Mas esse é apenas um modelo, MC não precisam ter esse tipo de hierarquia. No entanto deve estar sempre claro no mapa quais os conceitos contextualmente mais importantes e quais os secundários ou específicos (MOREIRA, 2010).

correspondência até a evolução das tecnologias (computador e internet) que ampliaram a interatividade⁴, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento

Capítulo II – Regulamentação da Educação a Distância no cenário educacional brasileiro, que trata do marco regulatório, constituído pela Constituição Federal de 1988, pela LDB/96 e sua regulamentação pelo decreto 5.622/05, pelo SINAED e pela SEED, onde ficaram estabelecidos os fundamentos legais para a consolidação de um sistema nacional de educação a distância que, possibilitou o surgimento do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ)/Fundação Centro de Ciências e Educação superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e posteriormente a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do decreto 5.800/2006.

Capítulo III – Abordagem teórico-metodológica, que utiliza estudos no campo do currículo, particularmente aqueles centrados na história do currículo, permitindo entender as concepções e as disputas assimétricas de poder na criação do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ – abrangendo as expectativas, valores, propósitos e interesses dos professores e/ou idealizadores do curso. Neste capítulo, também são analisados os efeitos das políticas, tanto na estruturas e práticas que precipitaram na proposta curricular deste curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quanto na criação, através da parceria entre as universidades (UENF, UFRJ e UERJ) no âmbito do consórcio CEDERJ, como Política Pública Curricular. Os mapas conceituais são utilizados como estruturadores do conhecimento ao relatar e refletir a história do surgimento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do âmbito do consórcio CEDERJ em 2002 através desses estudos curriculares.

Capítulo IV – Análise e discussão do currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas, situando-o enquanto política pública curricular em EaD, através da coleta e análise de informações mediante ao acesso a fontes escritas (documentos) e orais (entrevistas), buscando compor e entrelaçar considerações sobre a história do surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. Baseou-se na perspectiva da nova história, que compreende que a realidade é social ou culturalmente constituída. A fim de orientar a análise a respeito do surgimento do curso em questão, este subcapítulo foi dividido em tópicos, tais como: (i) o contexto político social; (ii) a proposta do consórcio; (iii) as concepções de EaD; (iv) o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; e (v) a proposta curricular.

⁴ Interatividade termo que, segundo Belloni (2015), vem sendo utilizado de duas formas distintas: por um lado, vista como “a potencialidade técnica oferecida por um determinado meio (DVDs de consulta, hipertextos, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele” (p. 63). Ainda, segundo a autora, se faz necessário esclarecer a diferença entre Interatividade e interação, sendo este último, “a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, que se encontram de forma direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone” (p. 63).

CAPÍTULO I. VISÃO HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) não constitui uma novidade como modalidade de ensino, uma vez que se encontra consolidada em diferentes partes do mundo com a finalidade de suprir carências e substituir a educação presencial para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular (ALMEIDA, 2013). Desse modo, os primeiros registros que se tem sobre iniciativas em Educação a distância são as aulas por correspondência (FREIRE, 2013). Entretanto, com o aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influenciaram decisivamente no destino da EaD. Neste contexto, a evolução das tecnologias conduz essa modalidade de educação, ampliando a interatividade, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento (PEREIRA e MORAES, 2009).

Os estudos de Pereira (2003) e de Dias e Leite (2012) identificam diferentes modelos de EaD, historicamente vinculados ao desenvolvimento das tecnologias de produção, distribuição e comunicação em cinco gerações: a primeira geração, baseada em textos impressos e escritos à mão, representado pelo modelo por correspondência; a segunda geração, caracterizada pelo uso do rádio e do áudio, como também pela tecnologia de impressão, a partir do modelo Multimídia; a terceira geração, caracterizada pela utilização multimídia da televisão, texto e áudio, reconhecido como o modelo de tele-aprendizagem; a quarta geração, baseada na organização dos processos educativos em torno do computador e da internet, representado por um modelo de aprendizagem flexível; e por último a quinta geração, essencialmente derivada da quarta geração, caracterizada por tirar mais vantagens dos recursos da internet e da *web*⁵, reconhecida como o modelo aprendizagem flexível inteligente. De modo que a convergência de todas essas tecnologias ocorra em um só mega meio de comunicação, centrado no uso do computador (PEREIRA e MORAES, 2009). No entanto, é preciso reconhecer que, para além dos computadores, atualmente se faz o uso cada vez mais frequente das tecnologias móveis, tais como, tabletes, *smartphones*, *kindle*⁶, recurso de *bluetooth*, além dos canais de comunicação, como sites de redes sociais e publicações de vídeos. Segundo Saboia et al. (2013), as principais características desse tipo de tecnologia são a portabilidade e a instantaneidade, possibilitando aos seus usuários que o processo de comunicação e a difusão da informação ocorram em diferentes espaços e tempos. A produção em larga escala das tecnologias móveis resulta em seu baixo custo e popularidade, que aliado à ampliação de acesso aos conteúdos e expansão das estratégias de ensino-aprendizagem, tornam sua utilização vantajosa pela EaD, à medida que podem contribuir para a aprendizagem do estudante, sem que um lugar e hora sejam pré-determinados.

Dias e Leite (2012) enfatizam que na história da EaD cada nova tecnologia não descarta a anterior, e os diversos recursos se complementam.

Em um quadro apresentado por Taylor (2001) *apud* Dias e Leite (2012) (Tabela 1), os autores identificam diferentes modelos de EaD, historicamente vinculados ao desenvolvimento das tecnologias de produção, distribuição e comunicação.

⁵ Atualmente a web oferece ferramentas como “*chats*” ou “bate-papos” permitindo a comunicação síncrona entre várias pessoas; além disso, agiliza o processo de acesso a documentos textuais, bem como a gráficos, fotografias, sons e vídeo, de forma não linear e interativa, usando a tecnologia de hipertexto.

⁶ O *Kindle* é um leitor de livros comercializado no Brasil desde 2009. O equipamento possui uma grande capacidade de armazenamento de livros que podem ser obtidos através de Download. Por ser destinado à leitura, para propiciar comodidade à visão, sua tela não reflete a luz, e é leve. Atualmente existem outros leitores de *ebooks* (Saboia et al., 2013)

Tabela 1. Modelos de educação a distância – Estrutura conceitual.

Modelos de Educação a Distância e Tecnologias de Distribuição Associadas	Características das Tecnologias de Distribuição					
	Flexibilidade			Materiais Altamente Refinados	Distribuição Interativa Avançada	Custos Institucionais Variáveis próximo de Zero
	Tempo	Local	Ritmo			
1ª Geração Modelos por Correspondência -Impresso	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
2ª Geração Modelo Multimídia -Impresso -Rádio -Vídeo -Computador p/ensino (egCML/CAL/IMM) -Vídeo interativo	Sim Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim Sim	Não Não Não Sim Sim	Não Não Não Não Não
3ª Geração Modelo de Tele-aprendizagem -Áudio-teleconferência -Videoconferência -Comunicação áudio gráfica -TV/Rádio e Áudio-conferência	Não Não Não Não	Não Não Não Não	Não Não Não Não	Não Não Sim Sim	Sim Sim Sim Sim	Não Não Não Não
4ª Geração Modelo de Aprendizagem Flexível -Multimídia interativa (IMM) on-line -Internet com acesso ao recurso WWW -Comunicação Mediada por computador	Sim Sim Sim	Sim Sim Sim	Sim Sim Sim	Sim Sim Sim	Sim Sim Sim	Sim Sim Não
5ª Geração Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente -Multimídia interativa on-line (IMM) -Internet/recursos WWW -Computador usando sistema de respostas automáticas -Acesso ao portal do campus para processos e recursos da instituição	Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Sim Sim

Fonte: James C. Taylor. *Fifth Generation Distance Education*, 2001, p.3, apud Dias e Leite, 2012, p.13.

Em uma perspectiva histórica, um primeiro marco da EaD teria sido o curso de taquigrafia por correspondência (1728) desenvolvida pelo professor Cauleb Phillips. Outras experiências de EaD no mundo fazem parte desta história, tais como: (i) primeira escola de línguas por correspondência (1856) em Berlim, criada por Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt; (ii) a *Society to Encourage Study at Home* (1873) em Boston, fundada por Anna Eliot Ticknor; (iii) o curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração do *International Correspondence Institute* (1891) em Scarnton (Pennsylvania), de Thomas J. Foster; (iv) os cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária (1891) da Universidade de Wisconsin; (v) os cursos por correspondência de Wolsey Hall para o *Certificating Teacher's Examination* (1894 e 1895) em Oxford, por iniciativa de Joseph W. Knipe; e (vi) o primeiro curso de línguas e cursos comerciais por correspondência, que deu início ao famoso *Hermod Institute* (1898), em Malmoe (Suécia), do diretor Hans Hermod (FREIRE, 2013, PEREIRA e MORAES, 2009).

Com relação às experiências do ensino Superior na modalidade a distância, Pereira e Moraes (2009) relatam que já em 1920, cursos na metodologia a distância foram desenvolvidos para o nível secundário e superior na ex-União Soviética. Em 1929, foi criada a primeira instituição estatal de ensino a distância na Europa Ocidental, voltada para formação de adultos, o *Centre Nationale de Enseignement*, na França e em 1962 a *University of South Africa* (UNISA) foi reconhecida como uma universidade de educação a distância. (PEREIRA e MORAES, 2009). Ainda na segunda metade do século XX, ocorreu um movimento crescente de universidades abertas⁷ por todo o mundo, tendo destaque as primeiras universidades abertas europeias: em 1969, a pioneira *Open University*, na Inglaterra; em 1972, a UNED, na Espanha e em 1974, a *Fern Universitat*, na Alemanha (VIEIRA, 2007; PEREIRA e MORAES, 2009). Estas instituições foram caracterizadas como uni-modais ou especializadas⁸, centradas na educação a distância, e foram criadas com o objetivo de promover a democratização da Educação, apresentando diferentes modelos de funcionamento, adaptados às características do contexto econômico, social e cultural em que se inseriam (PEREIRA e MORAES, 2009; BELLONI, 2015).

Há ainda as instituições, chamadas bimodais ou integradas⁹, que representam alternativa para a ampliação de matrículas no ensino superior. Nestes casos, as instituições tradicionalmente de ensino presencial, adotam o sistema dual, ofertando paralelamente programas de educação a distância para populações afastadas dos grandes centros universitários (BELLONI, 2015). Esta possibilidade surge frente à pressão por mais vagas e o desenvolvimento das novas tecnologias, de modo que atualmente as universidades presenciais

⁷ Universidades abertas são instituições que atuam na área da EaD, no que se refere à estrutura organizacional é possível identificar duas categorias que agrupam uma grande variedade desse tipo de instituição, chamada de instituições uni-modais (*single-mode*) ou especializadas e instituições bimodais (*dual-mode*) ou integradas (BELLONI, 2015)

⁸ Instituições uni-modais ou especializadas dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância. São instituições autônomas, que funcionam com orçamentos independentes (públicos ou próprios) e estão habilitadas a fornecer seus próprios diplomas. Do ponto de vista formal têm o mesmo estatuto das universidades convencionais, sendo representadas nos conselhos nacionais de instituições de ensino superior, tendo seus diplomas o mesmo valor formal que os do ensino convencional. Seus serviços abrangem todas as atividades acadêmicas e administrativas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem e obtenção dos diplomas: definição dos currículo e programas; planejamento, concepção, produção e distribuição de cursos e materiais; matrículas e atividades de avaliação; apoio ao estudante e tutoria (BELLONI, 2015).

⁹ Instituições bimodais ou integradas operam ao mesmo tempo como universidades convencionais de ensino presencial regular e ensino a distância. Tendem a integrar as Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de formas mais abertas de aprendizagem, implementando sistemas mistos, presenciais e a distância, com cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o professor, estudos autônomos dos estudantes com diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamento, asseguradas por professores assistentes e/ou estudantes de pós-graduação (BELLONI, 2015).

têm adotado sistema dual e misto, com a oferta de programas, cursos ou disciplinas isoladas, em moldes presenciais e a distância, para estudantes dos cursos convencionais matriculados na instituição. Com a utilização da metodologia EaD, o processo aprendizagem é desenvolvido no ambiente virtual, de modo que é ampliada a capacidade física das instituições, por liberar salas de aula para atender a um maior número de estudantes (PEREIRA e MORAES, 2009). Os autores trazem exemplos de universidades convencionais de grande prestígio, que passaram a oferecer cursos virtuais paralelamente aos presenciais (instituições bimodais): a *University Simon Fraser* e a *University British Columbia*, no Canadá; a *Stanford Online*, nos Estados Unidos; e a *University of Southern Queensland*, na Austrália.

No Brasil, a EaD se manteve, por muito tempo, restrita a cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência situados à margem do ensino formal, tais como os cursos desenvolvidos originalmente pelo Instituto Monitor, fundado em 1939, e pelo Instituto Universal Brasileiro, que iniciou suas atividades em 1941 (ALMEIDA, 2013). No entanto, segundo Oliveira (2006), seu marco inicial no país teria sido em 1922, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sendo seu principal fundador o antropólogo Edgard Roquete Pinto que fazia parte da Academia Brasileira de Ciência, sendo posteriormente doada ao Ministério da Educação e Saúde, em 1936. Neste mesmo ano com a instalação por Roquete Pinto da Rádio - Escola Municipal, a radiodifusão passou a ser utilizada com fins educativos (OLIVEIRA, 2006). Desde então, há registros de experiências periódicas, algumas mais abrangentes, outras mais localizadas, algumas desenvolvidas e outras que ficaram somente no projeto.

Na década de 1970, várias foram as tentativas de organização de experiências em EaD no Brasil, sem que isto se consolidasse efetivamente em sistemas baseados nesta modalidade. Como exemplo tem-se em 1970, o Projeto Minerva, que visava o atendimento supletivo aos egressos do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de modo a garantir a formação em massa através do rádio e da televisão. Neste momento histórico marcado pela Ditadura Militar, o país vivenciava o entusiasmo econômico e se voltava para a qualificação da mão de obra para indústria. Neste mesmo período o Estado da Bahia (que não participou do Projeto Minerva), criou o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB), que utilizou o rádio, a televisão, materiais impressos e correio, para a formação supletiva de 1º e 2º graus e formação de professores (OLIVEIRA, 2006).

O Ministério da Educação através da Fundação Nacional da TV Educativa (FUNTEVE), em 1985, propôs uma formação mais crítica do professor; no entanto, como não forneceu aos que cursaram a titulação prometida, caiu em total descrédito. Todavia, em 1990, o Programa “Um Salto para o Futuro” surgiu da parceria entre o Ministério da Educação, a TV Educativa e a Fundação Roquete Pinto (atualmente Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto), para atualização dos professores em serviço (formação continuada), como também para a utilização dos vídeos nas atividades pedagógicas com os estudantes (OLIVEIRA, 2006). Ainda de acordo com Oliveira (2006), o programa “Um Salto para o Futuro”, foi integrado à programação da TV Escola, em 1996, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância. Para Almeida (2013), enquanto a EaD esteve restrita a esse âmbito, pouca atenção despertou de educadores e gestores de políticas públicas.

Os desafios atuais enfrentados pela educação devido à necessidade crescente de formação profissional inicial ao longo da vida, evidenciam a importância de se expandir a EaD para vários níveis de ensino formal, inclusive para o ensino superior (ALMEIDA, 2013). Apesar das dinâmicas e práticas formativas na modalidade EaD, a institucionalização de cursos nessa modalidade, em nível superior, é recente no Brasil. Em 1972, o Conselho Federal de Educação (CFE) chefiado por Newton Sucupira, deu início a este processo, quando encaminhou uma delegação técnica para uma visita a *Open University*, na Inglaterra, com o objetivo de fazer um reconhecimento dos métodos então adotados por aquela instituição, e verificar a adaptabilidade, ou não deles, à realidade brasileira (VIEIRA, 2007; BRASIL, 2015).

O parecer CNE/CES nº: 564/2015, que trata das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, relata que essa missão elaborou um relatório final, apontando as virtualidades da educação a distância e do método desenvolvido pela *Open University*, com uma proposta que defendia a criação de uma universidade aberta, que além de ampliar as oportunidades de acesso à educação superior, seria um processo de educação permanente em nível universitário (BRASIL, 2015). Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou um grupo de assessoramento para apresentar propostas que permitissem o encaminhamento de ações que viabilizassem a implantação da EaD. De modo que considerações, na linha de uma Universidade Aberta, permaneceram no cenário educacional brasileiro nos anos 70 e 80, tendo como principais porta-vozes Arnaldo Niskier, ex-secretário de educação no Estado do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro e José Carlos Azevedo, ex-reitor da UnB. Embora as políticas para a implantação da modalidade EaD tenham sido marcadas pela descontinuidade, tais iniciativas certamente propiciaram a expansão e consolidação da EaD no Brasil (VIEIRA, 2007; BRASIL, 2015).

Deste modo, o parecer 564/2015 enfatiza que o Brasil construiu sua trajetória na EaD em meio à reforma do Estado e do sistema educativo, desenvolvendo políticas e dinâmicas em articulação com os processos transnacionais, destacando-se as recomendações dos organismos multilaterais - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), entre outros - que a recomendavam como modalidade educativa a ser expandida e institucionalizada (BRASIL, 2015). Pimentel (2013) problematiza ainda mais esta questão quando caracteriza, nos anos 90, a reforma do ensino como política educacional, destacando aspectos significativos da educação esperada para formação do cidadão do século XXI, pautada na sobrevivência frente aos concorrentes do mercado, na garantia de permanência no emprego e necessidade de domínio dos códigos da modernidade¹⁰.

Pimentel (2013) ainda destaca que, neste aspecto uma série de documentos internacionais corrobora o contexto anterior e constituem fatos importantes para educação nacional. O marco teria sido a Conferência Mundial de Educação para Todos, que buscou discutir as taxas elevadas de analfabetismo no mundo, o que levou a ações para consolidação dos princípios acordados na declaração de Jomtien¹¹. Todavia, outros documentos compõem o cenário de reformas para ensino Superior e a EaD, tais como o Fórum Consultivo de Educação para todos e o documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), que alertam sobre a implementação de mudanças educacionais, buscando a cidadania, competitividade e equidade. As estratégias da CEPAL foram reiteradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que criou uma comissão internacional sobre Educação para o século XXI, resultando no Relatório Delors¹², que determinou os rumos da política educacional de vários países (PIMENTEL, 2013).

¹⁰ Códigos da modernidade criados pelo filósofo e educador colombiano Bernardo Toro, são sete competências a serem desenvolvidas pelos jovens para que eles tenham uma participação mais produtiva na sociedade do século XXI, sendo elas: Domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; de compreender e atuar em seu entorno social; perceber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e de planejar, trabalhar e decidir em grupo (PIMENTEL, 2013).

¹¹ A declaração de Jomtien foi um documento elaborado em 1990 durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, representando uma declaração Mundial sobre satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Este documento fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 29 de março de 2016.

¹² No Relatório Delors o conceito de educação ao longo da vida, recomendando que se explore o potencial das TIC, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e os espaços destinados às aprendizagens. Neste relatório também é apontado o ensino Superior como motor do desenvolvimento econômico,

Neste mesmo contexto, vários organismos induzem e financiam políticas educacionais, além de apontarem caminhos relacionados ao papel da educação universitária e da modalidade a distância no contexto educativo mundial e brasileiro. Segundo Pimentel (2013), é possível destacar o Banco Mundial, sendo a interlocução nacional realizada pelos: Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Neste contexto, o mapa conceitual (MC) é introduzido (Figura 1), buscando correlacionar diferentes momentos que remontam o cenário histórico das reformas educacionais que envolvem o ensino Superior e a Educação a Distância no Brasil, de modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor amarela no topo desta figura.

De acordo com Pereira e Moraes (2009), um marco de iniciativas de educação a distância no ensino superior Brasileiro, se deu em 1961, com a Universidade de Brasília (UnB), mais precisamente com sua Faculdade de Educação (FE/UnB). Comprometida com uma concepção inovadora de EaD, que faz uso das tecnologias de forma democrática e criativa, participou de diversos momentos que discutiram a elaboração e implementação das políticas de EaD no País, principalmente nos anos de 1990. O autor ainda destaca sua importante participação na criação e no funcionamento do Consórcio Brasileiro de Educação a Distância – BRASILEAD, em 1994. No âmbito desse consórcio Interinstitucional, a FE/UnB esteve envolvida nacionalmente e internacionalmente com a formação de professores para a Educação a Distância na educação superior, embora o consórcio tenha sido extinto em 1996, suas ações em formação continuaram a ocorrer em conjunto com o Ministério da Educação com o apoio da cátedra UNESCO de Educação a Distância, que contava com o envolvimento de especialistas de diferentes países na promoção da educação a distância (PEREIRA e MORAES, 2009).

O fato é, que a BRASILEAD chegou a reunir mais de 80 instituições públicas de ensino superior brasileiras, que visavam a formação continuada na modalidade a distância (OLIVEIRA, 2006), o que pode ser considerado o precursor tanto da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), como da Universidade Aberta do Brasil, UAB (PEREIRA e MORAIS, 2009). Apesar da BRASILEAD ter surgido em 1994, suas sucessoras, se formaram após a possibilidade expressa de constituição de consórcios no artigo 80, parágrafo § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, descrita no seguinte trecho:

3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, *podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas* (grifo da autora, BRASIL, 1996a).

Como também foi reforçada essa possibilidade pelo decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo dessa mesma lei, ao se referir à organização da EaD, onde ficou definido o regime de colaboração entre os entes federados e a possibilidade das instituições estabelecerem vínculos “mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou instrumentos similares (BRASIL, 2005a).

depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, como *Locus* de alta especialização adaptada à economia e à sociedade. A busca pela educação ao longo da vida é dirigida às políticas de educação permanente na modalidade a distância (PIMENTEL, 2013).

Deste modo, segundo Oliveira (2009), consórcios representaram ações que tiveram como objetivo a organização e a integração de instituições de ensino superior atuantes no campo da EaD no Brasil. Sendo que, Pereira e Moraes (2009), ainda relatam que este tipo de organização e integração podem ser formados por um número variável de instituições, constituindo-se de acordos bilaterais, ou envolvendo um conjunto maior de consorciados. Existem diferentes modos de compor parcerias com objetivos educacionais comuns, tais como: utilização e a certificação de cursos; a concepção e a produção conjunta de programas e materiais, entre outros.

As demais experiências com consórcios no Brasil procuraram atender a demanda por formação de professores da Educação Básica, onde os primeiros cursos de graduação a distância priorizaram a formação de professores em serviço, mediante a oferta de Licenciaturas (OLIVEIRA, 2006). Das experiências que atuaram nessa perspectiva é possível destacar segundo Oliveira (2006), a criação da Rede Universidade Virtual do Centro-Oeste (UNIVIRCO) em 1998, constituído do consórcio entre as universidades estaduais e federais da região Centro-Oeste, com a finalidade de democratizar o acesso à educação e à pesquisa sobre novas formas de ensinar e aprender em ambientes colaborativos virtuais, assim como para capacitar professores para atuar na EaD.

Em 1999, surgiu a UNIREDE, um consórcio formado por mais de 100 instituições de Instituições Públicas de Ensino Superior. No ano 2000 este mesmo consórcio executou um curso de especialização em EaD e deu início ao Programa TV na Escola e os Desafios de Hoje, um programa de extensão para a formação de professores de Educação Básica, visando a utilização das novas tecnologias educacionais na escola. Ainda em 2000, os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro também constituíram a formação de consórcios, tais como, o Consórcio VEREDAS (integrando Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais) e o Consórcio CEDERJ (formado pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro), ofertando inicialmente cursos de licenciatura na área de matemática e posteriormente em biologia, química, física e pedagogia (OLIVEIRA, 2006; VIEIRA, 2007; PEREIRA e MORAES, 2009).

E em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil, UAB, uma iniciativa do Governo Federal, via Ministério da Educação, que representou a consolidação da institucionalização da EaD e de políticas de formação a distância, já expressa no artigo 80, da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Sua criação teve a finalidade expressa de “democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior de alta qualidade e ser um canal privilegiado de capacitação do magistério”, de modo a integrar e organizar as experiências de formação a distância no ensino superior público, por meio de consórcios (OLIVEIRA, 2006; PEREIRA e MORAES, 2009).

CAPÍTULO II. REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Alterações importantes aconteceram nas políticas para a educação no Brasil, sobretudo, após a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e, especialmente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (BRASIL, 2015). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) definiu os marcos regulatórios nacionais da educação, como direito de todos e dever do Estado, a ser assegurado em todos os níveis e modalidades pelos entes federados (VIEIRA, 2007). Em seu artigo 5º situa a educação como direito social e é assim definido:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a Constituição apresenta desafios importantes, no tocante à garantia de educação para todos, consubstanciado nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014¹³), especialmente nas metas direcionadas à educação superior, sua expansão e interiorização (BRASIL, 2015).

O Arcabouço Legal para a Implementação de Educação a Distância no Brasil se deu frente ao compromisso assumido perante a comunidade internacional por ocasião da Conferência Mundial¹⁴ de Educação para Todos, em 1990. O Brasil, através da Portaria nº489, de 18 de março de 1993, criou a Comissão Especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, convidando a sociedade organizada, através de várias entidades participantes de uma série de debates, a estar construindo um plano que traçasse o perfil de uma educação comprometida com a universalização e a qualidade deste atendimento (VIEIRA, 2007).

Deste modo, a Educação a Distância (EaD) surge como modalidade formal da Educação Superior com a promulgação da LDB/96, em atendimento aos preceitos constitucionais de expansão da educação superior no país, representando também mais uma opção de formação e atualização de professores para atuação na Educação Básica (VIEIRA, 2007; FREIRE, 2013). O art. 80 da referida lei, trata diretamente da inserção da EaD no Brasil, quando definiu que o poder público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, de modo que em seus parágrafos apresentam a seguinte redação:

[...] § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância

¹³ Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 30 de março de 2016.

¹⁴ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi um evento organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura), em Jomtien na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. Este evento resultou no documento intitulado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos, lembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; de modo que suas principais determinações e objetivos foram acatados por diversos governos, principalmente o brasileiro. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 04 de abril de 2016.

gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996a)

As primeiras iniciativas de consolidação desta lei se deram pelo Decreto nº 2.494/98¹⁵ e Decreto nº 2.561/98¹⁶. No entanto, por trazer uma série de obstáculos referentes à aprovação e reconhecimento de cursos a distância em nível superior, ocorreu a reformulação da legislação relativa à educação a distância, re-significando os dispositivos da LDB e, conseqüentemente, revogando os decretos anteriores. Esta proposta foi discutida por uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, criada pela Portaria MEC nº. 335/02¹⁷ de 6 de fevereiro de 2002 (FREIRE, 2013). Entretanto, a mais recente regulamentação do artigo 80 da LDB, se deu a partir do Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005a), buscando definir o conceito de EaD e esclarecendo sua concepção no sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2006). No referido decreto, a EaD é caracterizada como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a).

Ficou, portanto, regulamentado através deste Decreto, assuntos metodológicos, pedagógicos, avaliativos, curriculares e organizacionais concernentes à EaD. No entanto é importante enfatizar que embora se trate de Educação a Distância, devem estar previstos os momentos presenciais, segundo os quais estão descritos no parágrafo § 1º do artigo 1º deste mesmo decreto,

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005a).

A própria LDB/96 ainda traz outros elementos que tratam da EaD de forma indireta, em seu § 1º do artigo 87, estabelece prazo para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo diretrizes e metas para cada modalidade de ensino com vigência pelo prazo de 10 anos. Embora o PNE seja considerado uma referência

¹⁵ Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96) <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2016.

¹⁶ Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2016.

¹⁷ Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002. Cria Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2016.

importante para se avaliar a política educacional, aferindo as verdadeiras prioridades do Estado, cabe ao governo decidir a ênfase em tais prioridades (VIEIRA, 2007). No que concerne à EaD, a autora em questão destaca que na estrutura do PNE, a Educação a Distância e Tecnologias Educacionais são modalidades de ensino, que apresentam como principal objetivo a oferta de cursos a distância em nível superior, prioritariamente na área de formação de professores para a educação básica, mas que, no entanto, também contempla as demais áreas, formando inclusive recursos humanos para educação a distância.

Ainda se tratando das possibilidades de inserção da EaD no cenário educacional brasileiro, Dias e Leite (2012) citam que, com a portaria 4.059 de 10 dezembro de 2004, a legislação ainda prevê que as instituições de Ensino Superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais, a oferta de disciplinas integrantes do currículo, através da modalidade semipresencial. Entretanto esta oferta não deve ultrapassar 20% da carga horária total do curso, exigindo, no entanto, a avaliação presencial.

Entretanto, outras iniciativas governamentais surgiram antes mesmo da publicação da LDB/96 e sua regulamentação pelo decreto 5.622/05, como o Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que já sinalizavam os empenhos do poder público na formatação, indução, execução e fomento de políticas públicas voltadas à EaD no Ensino Superior (FERREIRA e MILL, 2014).

O SINEAD foi criado no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, por meio do decreto 1.230/94 em 6 de setembro de 1994 (BRASIL, 1994). Segundo o Art. 1º do referido decreto, o SINEAD teve como objetivos:

[...] facilitar a todo cidadão, por meio da educação aberta, continuada e a distância, o acesso ao conhecimento social e científico disponível na sociedade brasileira e de servir de apoio à consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos, aplicando os recursos das comunicações, telecomunicações e informática no sistema educacional brasileiro.

Em 1996, na perspectiva de solucionar problemas de acesso e permanência de estudantes nos sistemas de ensino, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), de acordo com o Decreto 1.917¹⁸, de 27 de maio de 1996, que buscou formular e implementar a política de educação a distância, identificando as necessidades educacionais, democratizando e facilitando o acesso à escola, incorporando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos (BRASÍLIA, 2009).

A SEED teve como uma das suas atribuições, estabelecer critérios para o credenciamento, junto ao MEC, de cursos a distância, de modo que, instituições que pretendessem oferecer cursos através da EaD, necessitavam preencher requisitos específicos para esta modalidade. No entanto, essa secretaria foi extinta em janeiro de 2011 pela presidência da república e seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. Segundo informações presentes no portal “Todos pela Educação”¹⁹, a ideia do MEC seria que a modalidade passasse a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância.

¹⁸ Decreto 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm. Acesso em 04 de abril de 2016.

¹⁹ Portal Todos pela Educação disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-namidia/indice/17627/extincao-da-secretaria-de-educacao-a-distancia-no-mec-e-prematura-avalia-especialista/>. Acesso em 08 de fevereiro de 2017.

Em consonância com a SEED foi elaborado um documento com Indicadores de Qualidade pelo MEC, para Cursos de Graduação a Distância, que se constitui em uma orientação para planejamento de novos cursos, apresentando um conjunto de critérios de avaliação dos cursos em fase de desenvolvimento e implementação (SILVA, 2010). Após a publicação desses indicadores, em 2000, uma comissão de especialistas, oriundos de universidades públicas, escreveu coletivamente o primeiro texto dos Referenciais de Qualidade para educação a distância em 2003; no entanto, passou por um processo de atualização em 2007, de modo a atender a renovação da legislação (BRASIL, 2015). Esses referenciais de qualidade respondem às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773²⁰, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1²¹ e 2²², de 11 de janeiro de 2007. O documento que contém os referenciais de qualidade para EaD, embora não tenha força de lei, representa um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade (BRASÍLIA, 2007). Assim, fica registrada a concepção teórico-metodológica da educação a distância e a configuração da organização dos sistemas de EAD no Brasil. Segundo o documento:

[...] à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros sub-tópicos. (BRASÍLIA, 2007).

A busca por garantia de qualidade da EaD além de estar presente no documento de referenciais de qualidade elaborado pelo MEC se configura também na Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Criada no ano 2000, a ABED é uma sociedade científica, com o objetivo de fomentar o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da educação a distância no Brasil (ABED, 2016). Por dispor de um código de ética, a associação também atua como órgão fiscalizador, cobrando das instituições que oferecem cursos na modalidade EaD, um comportamento compatível com a proposta da Associação. Ao estabelecer um conjunto de princípios aplicáveis igualmente a todas as instituições que oferecem esta modalidade, fica garantido, portanto, a possibilidade de um desenvolvimento ordenado e de qualidade da EAD no Brasil (VIEIRA, 2007).

No fórum das Estatais pela Educação (2004), discussões sobre os problemas da educação superior no Brasil e seus desafios, ganharam destaque, sendo um dos seus objetivos

²⁰ Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreto_n57731.pdf. Acesso em 22 de março de 2016.

²¹ Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. Dispõem sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>. Acesso em 22 de março de 2016.

²² Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da Educação Superior na modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em 22 de março de 2016.

implementar políticas públicas no sentido de ampliar as oportunidades de ingresso e permanência do estudante no espaço acadêmico (VIEIRA, 2007).

Segundo Freire (2013), políticas públicas são diretrizes que orientam a ação do poder público, através de leis, programas, linhas de financiamentos que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos. Estas políticas têm sido definidas e implantadas como uma resposta do Estado para atender as demandas que surgem a partir dos anseios da população (MATIA-PEREIRA, 2008 *apud* FREIRE, 2013). De modo que, o acompanhamento e as avaliações das formas com que essas Políticas Públicas estão sendo colocadas em prática são importantes para o sucesso desses empreendimentos, como também são essenciais para se evitar a fragilidade e a descontinuidade destas em uma determinada área (FREIRE, 2013).

A aceleração do crescimento da Educação a distância tem gerado uma expectativa referente ao seu possível retorno à sociedade em forma de expansão do Ensino Superior. No entanto, a EaD não é uma Política Pública em substituição aos cursos presenciais, pois ela tem seu público específico. Este público é formado por pessoas que já se encontra em idade adulta, em atividade profissional, ou impossibilitada de frequentar os ambientes presenciais, por estarem distantes dos centros de formação (FREIRE, 2103).

Por esse marco regulatório, constituído pela Constituição Federal de 1988, pela LDB/96 e sua regulamentação pelo Decreto 5.622/05, pelo SINEAD e pela SEED, ficam estabelecidos os fundamentos legais para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação a Distância que, possibilitou o surgimento do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ)/Fundação Centro de Ciências e Educação superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e posteriormente a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto 5.800 de 06 de 2006. Neste contexto, o CEDERJ, enquanto política pública em EAD estadual já implementada, foi incorporado pelo então sistema UAB.

II.1 CEDERJ/CECIERJ

No final da década de 1990, segundo Freire (2013), vários programas para formação docente foram organizados por Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em todas as regiões do Brasil. Neste contexto surgiram a maioria dos consórcios, logo após a promulgação da Lei 9.394/96, tendo portanto como objetivo único a formação inicial de professores em serviço, habilitando docentes da rede pública de ensino para o exercício do magistério. Deste modo foi criado o CEDERJ, consórcio com campo de atuação no Estado do Rio de Janeiro, que apesar de se voltar inicialmente para esse objetivo, gradativamente foi ampliando sua atuação para além das licenciaturas (FREIRE, 2013).

Freire (2013) ainda destaca que tecnicamente a integração através dos consórcios tem se caracterizado como estratégia de otimização de recursos de todos os tipos e que demandam portanto, decisões políticas que tenham interesse por colocar em prática este tipo de empreendimento.

Com isso, o consórcio CEDERJ tem crescido em número de estudantes, de polos e de instituições participantes, se constituindo a partir de dois tipos de integração: (i) integração que compreende (desde de 2005 com o surgimento da UAB) os três níveis de federação (municipal, estadual e federal), e (ii) integração que compreende as IPES (Universidade públicas do estado do Rio de Janeiro) participantes.

De acordo com Vieira (2007), o consórcio CEDERJ constitui parte da Fundação CECIERJ, sendo administrado por ela, e está credenciada pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-RJ), realizando suas atividades de maneira semipresencial e a distância, mediante a parceria entre as universidades públicas sediadas no Estado do Rio de

Janeiro e as Prefeituras Municipais deste mesmo Estado. Ainda segundo seu estudo, em uma perspectiva histórica sobre o surgimento do consórcio, na década de 1990, Darcy Ribeiro idealizou uma Universidade pública e a distância no Estado do Rio de Janeiro, através de um consórcio entre as universidades públicas deste mesmo estado. No entanto, a proposta de Darcy Ribeiro somente se concretizou após sua morte, através de Wanderley de Souza, primeiro reitor da UENF e então Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, no mandato de Anthony Garotinho, como Governador do Estado do Rio de Janeiro (1999 a 2002). Anteriormente Darcy e Wanderley já haviam realizado parceria, quando da idealização e viabilização da criação da Universidade do Norte Fluminense – UENF, junto com Garotinho enquanto Prefeito da Cidade de Campos.

Nesta direção, ambos os trabalhos de Vieira (2007) e Freire (2013) sugerem que a conjuntura da época e as parcerias políticas foram propícias à implantação do que foi idealizado por Darcy Ribeiro no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Neste cenário, em 1999, Wanderley de Souza convidou Carlos Bielschowsky (Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro) para assumir a Superintendência de Educação a Distância com o propósito de articular as Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro para estabelecer um projeto de EaD na área de graduação.

O Consórcio é formado por uma estrutura colegiada, que se divide nos Conselhos Superior e de Estratégias de estratégias Acadêmicas (CEA), sendo responsável por boa parte das decisões referentes aos cursos oferecidos pelo CEDERJ e assuntos referentes à Fundação CECIERJ (VIEIRA, 2007; FREIRE, 2013).

De acordo com Vieira (2007) o Conselho Superior formado por: Reitores das Universidades consorciadas, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o presidente e vice-presidente da Fundação CECIERJ, um representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Academia de Ciência, da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SETC) e da Secretaria Estadual de Educação (SEE) é a instância de maior poder decisório do consórcio CEDERJ e da Fundação CECIERJ, órgão superior normativo, delibera sobre a abertura de novos cursos, sobre o calendário acadêmico, sobre as vagas do vestibular, sendo ainda responsável pelo Regimento Interno da Fundação CECIERJ, e sua movimentação financeira. O CEA, formado por Pró-reitores de Graduação das universidades participantes (6), representantes dos estudantes (2), dos técnicos administrativos (1), dos coordenadores de curso de graduação (1), a Vice-Presidência de Educação Superior a Distância e presidido pela Presidência da Fundação CECIERJ), o órgão com funções consultivas e deliberativas, fica responsável pelo acompanhamento das atividades de ensino, de modo a promover o bom funcionamento dos cursos (FREIRE, 2013), sendo importante destacar que colegiados formados por coordenadores de curso e diretores de polo, são significativos e impactam diretamente nas decisões dos cursos de graduação oferecidos através do consórcio.

A Lei Complementar nº 103, de 2002 (ALERJ, 2002) transformou o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, autarquia com personalidade jurídica de direito público, na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), adotando uma orientação política voltada para a EaD (FREIRE, 2013). Segundo a referida lei complementar, em seu artigo 1º, parágrafo único, a fundação CECIERJ fica sediada na cidade do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e integrada à Administração Estadual indireta, uma entidade sem fins lucrativos (VIEIRA, 2007). Ainda de acordo com a lei da criação da fundação CECIERJ (ALERJ, 2002) em seu artigo 2º dispõem sobre o objetivo social da fundação, na qual fica determinado:

I- Oferecer educação superior gratuita de qualidade, na modalidade a distância, para o conjunto da comunidade fluminense; II- a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; III- a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior.

Segundo Freire (2013), além de toda estrutura administrativa de apoio ao CEDERJ, a Fundação CECIERJ desenvolve ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, que não são vinculados ao Consórcio CEDERJ: Pré-vestibular Social; cursos de atualização em diversas áreas (Física, Química, Matemática, Biologia, Geologia, Geografia, Informática Educativa e Pedagogia) para professores em exercício na Educação Básica e divulgação científica em diferentes projetos como, por exemplo, os Espaços da Ciência no interior do Estado, o projeto Jovens Talentos para Ciência, a Praça da Ciência Itinerante e a mostra Ver Ciência. Esses projetos são realizados por professores e tutores vinculados ao CECIERJ.

De acordo com Vieira (2007), a Fundação CECIERJ é uma fundação de direito público que conta em sua estrutura administrativa com uma Presidência e duas Vice-presidências: a Científica, que se ocupa da Divulgação Científica, e a de Educação Superior a Distância à qual está diretamente ligado o Consórcio CEDERJ. Cabendo a ela (CEDERJ-2005) nos termos do contrato, assinado entre universidades consorciadas e fundação:

[...] a administração do ingresso e da vida acadêmica dos estudantes; o acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes; a administração do tráfego de material didático entre os estudantes e os docentes das universidades consorciadas; a administração da remuneração aos docentes envolvidos no projeto nas universidades sob a forma de bolsa; a montagem e acompanhamento das equipes das disciplinas nas universidades consorciadas; a administração do processo de avaliação presencial dos estudantes e a avaliação dos procedimentos pedagógicos adotados no ensino a distância; organização de avaliação institucional permanente do CEDERJ.

Freire (2013) destaca ainda que a verba orçamentária destinada ao funcionamento dos diversos processos necessários à operacionalização do CEDERJ e da própria da Fundação CECIERJ, é originada do Governo do Estado do Rio de Janeiro, além da verba estadual, a Fundação também tem como função buscar outras fontes de financiamento. Atualmente a fundação tem o apoio financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), da Fundação para o Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sendo o quadro de funcionários da Fundação CECIERJ composto por pessoal de apoio técnico e administrativo, em regime jurídico estatutário, sendo a maioria funcionários do antigo Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro e por aqueles que foram aprovados em concurso público, como previsto no seu estatuto (FREIRE, 2013).

De modo a percorrer a história do surgimento da Fundação CECIERJ, Borges *et al.* (2012) relata sobre o surgimento do Centro de Ciências do Estado da Guanabara, criado em 1965, com a denominação de CECIGUA. Os autores destacam que o objetivo principal desta instituição era “melhorar o nível do ensino das Ciências Experimentais, através de capacitação ou treinamento de professores de Ciências e do atendimento permanente às escolas e professores de nível médio”, além da produção de material didático. Segundo Freire (2013) estes centros de treinamento abarcavam outras regiões do Brasil e estavam ligados às Secretarias de Educação e às Universidades, contavam com o financiamento do MEC e de agências internacionais (a Fundação Ford era uma delas).

Em 1975, com a extinção do Estado da Guanabara, o CECIGUA foi integrado à Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Estado do Rio de Janeiro (FREIRE, 2013), passando a denominar-se CECI/CDRH. Em 1980, o CDRH foi fundido à Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio de Janeiro (FIDERJ) originando a FAPERJ. Com isso, o Centro de Ciências passou a ser um dos órgãos da Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos da FAPERJ, de modo que as atividades do, então, CECI/FAPERJ, com aporte de mais recursos financeiros, puderam abrir novos campos para as atividades de pesquisa em matemática e ciências, visto que anteriormente a equipe de Ciência

havia se unido à equipe de matemática, introduzindo cursos de matemática moderna (FREIRE, 2013).

A Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECTEC) foi criada sete anos depois (1987), pelo então governador Moreira Franco, que transformou o CECIERJ em um órgão de apoio técnico dessa Secretaria. Nesse período a equipe de ciências e matemática foi ampliada pela introdução das áreas de física, química e biologia, possibilitando a oferta de diversos Cursos de Formação Continuada nas áreas respectivas para professores das redes públicas de ensino. Além dos cursos, essa equipe participou ativamente, nos anos 80 e 90, da elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em parceria com o MEC (FREIRE, 2013).

Trazer o processo de regulamentação da EaD no cenário educacional brasileiro permite compreender elementos que sustentam o surgimento do Consórcio CEDERJ. A partir do mapa conceitual sobre a regulamentação da EaD no Brasil (Figura 2), foi criada uma rede de conexões que demonstram o desdobramento da EaD, mediante leis e decretos que se materializam em políticas públicas para EaD como a UAB e o consórcio CEDERJ, enfatizando a relação entre eles. Neste MC também está em destaque as relações existentes entre o consórcio, a fundação CECIERJ, a SECTEC-RJ, as Universidades públicas e prefeituras do Estado do Rio de Janeiro, de modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor amarela no topo desta figura.

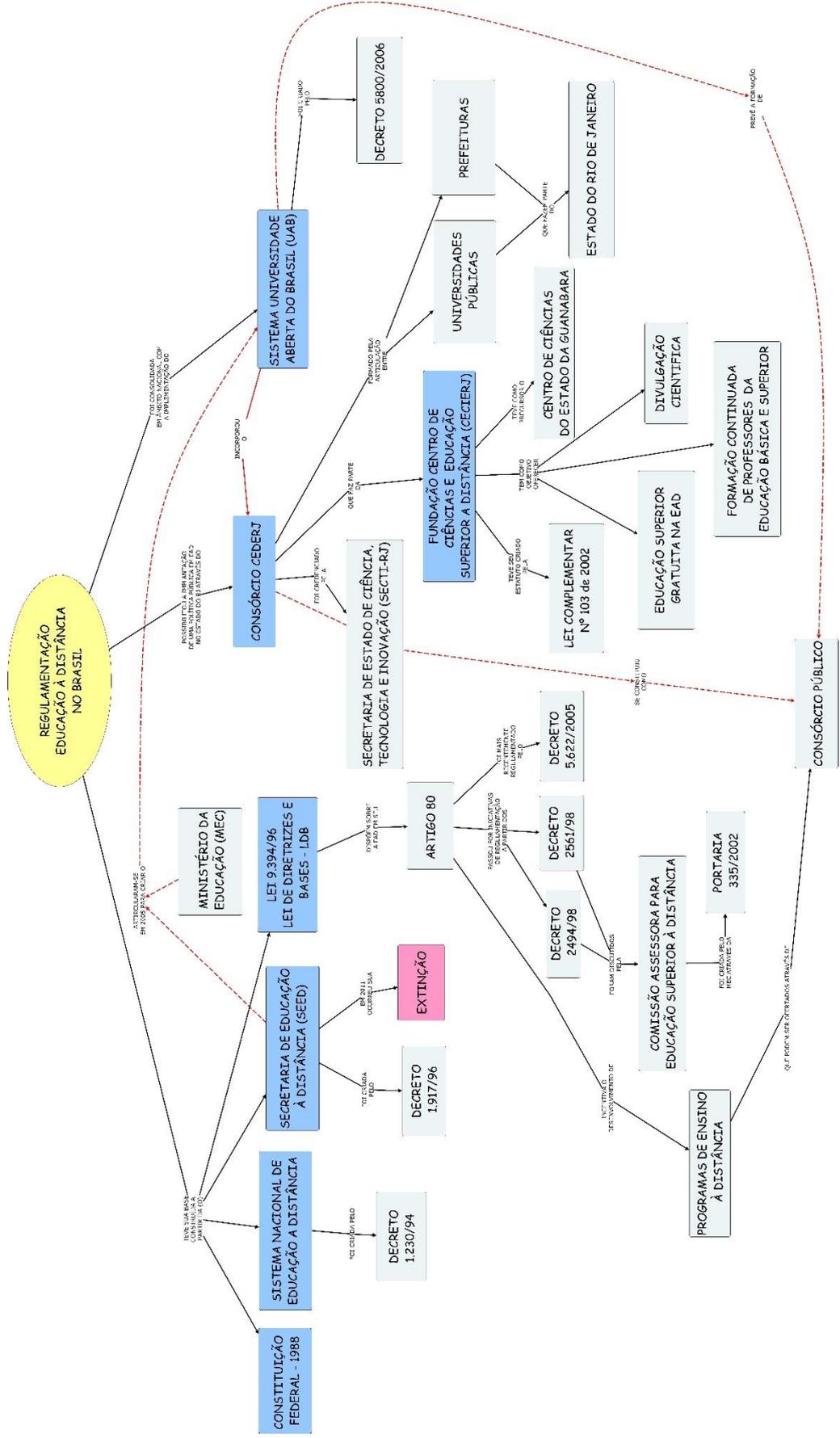


Figura 2: Mapa conceitual do processo de regulamentação da EAD no cenário educacional brasileiro (Elaborado pela autora)

III.2 Sistema UAB

A EAD é tratada atualmente como resultante das possibilidades que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) trouxeram à chamada Era da Informação (OLIVEIRA, 2006). Apesar de ser tratada na literatura como modalidade educacional que se configura na abordagem das tecnologias atuais, nosso olhar para a EAD é como política pública, que orienta a ação do poder público para atender as demandas que surgem a partir dos anseios da população. Deste modo, em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Ministério da Educação em articulação com a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, e foi instituída posteriormente pelo Decreto 5.800/06. A UAB surgiu como política pública de EaD, com o objetivo de ampliar, democratizar e interiorizar o ensino superior público no Brasil (BALZZAN, 2013).

Mill e Pimentel (2013) argumentam que o programa UAB busca agregar valor pedagógico à expressão EaD, oferecendo ao cidadão os benefícios de diversos aspectos desta modalidade, das tecnologias digitais, da formação ao longo da vida, entre outros, em prol da qualidade da educação e da melhor formação profissional. Neste sentido, Moraes (2013) enfatiza que o programa nos coloca diante de um novo cenário educacional, com novas diretrizes políticas de expansão e permanência no ensino superior, o que leva as Instituições de Ensino Superior (IES) a enfrentarem desafios da política nacional de formação de professores, ampliação do quadro de docentes da educação básica, a expansão dos *campi* por meio de polos de apoio presencial, o aumento significativo de estudantes, do apoio ao uso intensivo de NTIC e criação de novas universidades.

Segundo Pimentel (2013), embora as mudanças sejam lentas e graduais, trata-se de um cenário de transformações educativas significativas, onde se destaca a necessidade de melhorias e inovações em equipamentos e infraestrutura física e tecnológica (condição necessária, mas não suficiente), na formação de professores, na constituição de equipes multidisciplinares de apoio, na produção de materiais didático-pedagógicos, entre outras medidas destinadas a favorecer e estimular a inovação, além de exigir vontade política para manter estes investimentos.

O sistema UAB foi iniciado com a publicação do Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005, que tornou pública a “chamada [...] para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (FERREIRA e MILL, 2014). A partir do Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído nacionalmente, como um sistema de colaboração e articulação entre a União e os Governos Estaduais, Municipais e Instituições Públicas do Ensino Superior, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada a professores da educação básica. Balzzan (2013) destaca que a UAB surgiu como política pública para a ampliação, democratização e interiorização do ensino superior público no Brasil.

No Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006) que institui o Sistema UAB e trata do seu sistema de colaboração entre a União e entes federativos, têm destaque os seguintes artigos:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. [...] Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial (BRASIL, 2006).

Ainda de acordo com o decreto citado acima, os objetivos do Sistema UAB, ficam registrados em parágrafo único:

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

O sistema passou a funcionar com unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas de EAD ofertados, que já vinham sendo aplicados em alguns estados brasileiros (VIEIRA, 2007; DIAS e LEITE, 2012).

A possibilidade de criação de consórcios públicos, já indicada no artigo 80 da LDB/96, foi revista na organização do sistema UAB, segundo a Lei 11.107, de 06 de abril de 2005 (BRASIL, 2005b). De modo que, ficou sob responsabilidade dos estados e municípios, a implementação e sustentação de seus polos presenciais. Cada polo, portanto, estaria associado a uma ou mais instituições públicas de ensino, que, por conseguinte, estariam executando as atividades acadêmicas dos cursos superiores nos polos e ficando responsáveis por expedir os diplomas aos concluintes dos cursos (DIAS e LEITE, 2012). Deste modo, o MEC não cria uma nova instituição de ensino, mas articula com as já existentes. As instituições públicas de Ensino Superior apresentam propostas de curso a distância ao MEC, a serem oferecidos nos municípios brasileiros que não têm oferta de cursos superiores ou cujos cursos ofertados não sejam suficientes para atender a todos os cidadãos (DIAS e LEITE, 2012).

De acordo com Freire (2013) no documento de projeto da Universidade Aberta do Brasil, redigido durante o primeiro Fórum das Estatais pela Educação, fica relatado que estrategicamente os Consórcios Públicos e a UAB deverão incorporar as experiências exitosas já realizadas ou em curso, como: Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro - CEDERJ, Projeto VEREDAS, Programa de Formação de Professores conjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), etc. A partir desse momento, alguns consórcios já instituídos aderiram à UAB, de forma que, o primeiro edital da UAB veio convergir com a necessidade dos cursos em EAD ao valorizar a formação dos consórcios. Segundo os princípios do edital, alguns consórcios de universidades públicas foram escolhidos nessa primeira seleção, sendo o Consórcio CEDERJ um dos beneficiados (DIAS e LEITE, 2012; FREIRE, 2013). Essa introdução do CEDERJ no Sistema UAB promoveu uma mudança importante na sua configuração organizacional, que inicialmente era financiada e gerenciada pelo estado do Rio de Janeiro. Com isso, o financiamento do consórcio passou a ser, principalmente, responsabilidade do Governo Federal, via UAB, passando a ser constituído pela colaboração dos três níveis da Federação: o Governo Federal (pela UAB e Universidades Federais), o Governo Estadual (através da Fundação CECIERJ, que administra o Consórcio CEDERJ e as Universidades Estaduais) e dos Governos Municipais (com os polos de apoio presencial) (FREIRE, 2013).

Neste contexto formam-se os consórcios que são constituídos por um número variável de instituições (DIAS e LEITE, 2012). Podem provir de acordos bilaterais, ou podem envolver um conjunto maior de consorciados. Existem diferentes modos de compor parcerias, com objetivos educacionais comuns, tais como: utilização e a certificação de cursos; a concepção e a produção conjunta de programas e materiais, entre outros (PEREIRA e MORAES, 2009). O

consorciamento representa uma estratégia eficiente perante as dificuldades estruturais que as universidades enfrentam ao implementar seus cursos isoladamente, à medida que possibilitam aos integrantes do consórcio congregar esforços para um objetivo comum, bem como compartilharem os recursos humanos, tecnológicos e materiais (FREIRE, 2013).

Fortemente arquitetada sobre o modelo de universidades abertas estrangeiras, em especial da espanhola UNED (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*), a UAB, foi constituída de um modelo em que Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), com atuação regular na modalidade presencial, credenciam-se no MEC e aportam Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) para o desenvolvimento e a oferta de cursos na modalidade de EaD (FERREIRA e MILL, 2014). O autor ainda ressalta que a nomenclatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil, difere das suas homólogas internacionais UNED, da Espanha e da *Open University*, da Inglaterra, à medida que não se constitui de uma instituição de caráter “aberto”, “a distância”, mas de um sistema integrado de IPES que se voltam à oferta de cursos na modalidade EaD.

Romanzini (2001) alerta para a frequência com que o uso do termo educação aberta aparece como sinônimo de educação a distância, salientando que o conceito de um é diferente do outro, a “Educação aberta” relaciona-se à ideia e que os estudantes são capazes de escolher o assunto a estudar, enquanto na educação a distância o estudante pode estar limitado, ou não, a pré-requisitos para escolher as disciplinas que deseja cursar.

CAPÍTULO III. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

III. 1 Mapas Conceituais

A teoria a respeito dos Mapas Conceituais (MC) foi desenvolvida por Joseph Novak e foi baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel desenvolvida em 1968, que definiu mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, sendo uma representação gráfica onde os conceitos são colocados dentro de uma figura geométrica, enquanto as relações entre eles são demonstradas através de frases de ligações, representadas por linhas que conectam os conceitos (MOREIRA, 2010). Moreira (2010) descreveu a utilização dos MC para análise do currículo e o ensino em termos de significados. O referido autor argumenta que os mapas conceituais podem ser utilizados para: (i) identificar a estrutura de significados, (ii) identificar os significados necessários para aprendizagem significativa, (iii) identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, (iv) organizar o conteúdo e selecionar materiais curriculares, usando ideias de diferenciação progressiva²³ e reconciliação integrativa²⁴ como princípios programáticos e (v) ensinar usando organizadores prévios, para fazer pontes entre os significados que o estudante já possui e os que ensinam ter para aprender significativamente a matéria de ensino, bem como para o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente e adequado para dar significado aos novos materiais de aprendizagem. Faz-se necessário salientar que, de acordo com que foi descrito por Moreira (2010), apesar dos MC serem diagramas que incluam setas e tenham uma organização hierárquica, estes não podem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, redes semânticas, mapas mentais, quadros sinóticos, entre outros. O autor explica tal fato, de modo que, os MC não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade e nem hierarquias organizacionais ou de poder. Os MC são diagramas de significados, propõem relações significativas, buscam hierarquizar e relacionar conceitos, e não classificá-los. Segundo Moreira (2010), o importante é que o MC seja um recurso capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimento. O autor explica que a natureza destas relações pode ser explicitada por uma ou mais palavras-chaves (ou frase de ligação) sobre a linha que une dois ou mais conceitos, formando o que é denominado de proposição, o que, portanto evidencia o significado da relação conceitual. Moreira ainda destaca que, os MC não se configuram como recurso autoexplicativo, devendo ser apresentado e explicado por quem os faz. Neste momento a pessoa externaliza os significados, residindo aí, segundo o autor, o maior valor do MC. Entretanto, os MC permitem construir uma visão de um quadro completo de uma conjuntura como construção criativa, de modo que, a multiplicidade e variabilidade de associações e conexões que ele provoca, emergente no momento icônico, são inesgotáveis (IBIAPINA, 2008). De acordo com Tavares (2008), o MC torna mais fácil a percepção e compreensão de um tema devido à grande

²³ Diferenciação progressiva, segundo Moreira (2010), processo característico da dinâmica da estrutura cognitiva que ocorre durante a aprendizagem significativa. Isto é, quando os conceitos que interagem com o novo conhecimento e servem de base para atribuição de novos significados vão também se modificando em função dessa interação, vão adquirindo novos significados e se diferenciando progressivamente. O subsunçor (conhecimento prévio, já estável na estrutura cognitiva do indivíduo que ancora o novo conhecimento) vai se tornando cada vez mais elaborado, mais diferenciado, mais capaz de servir de âncora para atribuição de significados a novos conhecimentos.

²⁴ Reconciliação integrativa, segundo Moreira (2010), outro processo da aprendizagem significativa, é o estabelecimento de relações entre ideias, conceitos, proposições já estáveis na estrutura cognitiva (relações entre subsunçores). Elementos existentes na estrutura cognitiva com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação são percebidos como relacionados, adquirem novos significados e levam a uma reorganização da estrutura cognitiva.

proximidade entre memória visual e as imagens. A informação, quando é oferecida de maneira interconectada verbal e visualmente, facilita a construção de conexões, relações e entendimento na estrutura cognitiva, facilitando o resgate desta informação que usa a codificação dual.

Minha aproximação aos mapas conceituais se deu em curso de aperfeiçoamento do consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ no ano de 2013, oferecido então aos professores regentes da rede estadual do Rio de Janeiro. O objetivo do curso era capacitar professores do ensino médio, a trabalharem com o currículo mínimo de sua área de conhecimento, apontando diferentes ferramentas didático-pedagógicas que procurassem desenvolver as habilidades e competências referentes ao componente curricular Biologia. Deste modo, os mapas conceituais foram apresentados como uma nova proposta para o ensino de Biologia, de modo que passei a usá-los não somente com os estudantes da educação básica, como também em minhas tutorias presenciais para os estudantes do curso de licenciatura do consórcio CEDERJ.

Meu objetivo como tutora, era orientar os estudantes a buscarem novas formas de aprendizagem, que suscitasse sua autonomia para os estudos, por isso a técnica de construção dos MC se mostrava oportuna para o estudo e, portanto, para a aprendizagem a distância. No entanto, ao ingressar no mestrado, percebi que os MC também tinham papel importante para minha própria aprendizagem, posto que, segundo Moreira (2010) está intimamente relacionado à teoria da aprendizagem significativa, por terem alto potencial para facilitar a negociação, construção e aquisição de significado. Moreira (2010) explica que a aprendizagem significativa (AS) é o conceito básico da teoria de Ausubel, e que ocorre a partir da interação entre o novo conhecimento e o já existente, pois o conhecimento prévio serve de ancoragem para atribuição de significado ao novo conhecimento. Durante este tipo de aprendizagem, o novo conhecimento nunca é internalizado de forma literal, pois no momento da significação é incorporada seu componente idiossincrático. Portanto, a AS ocorre a partir da atribuição de significados pessoais que possuem relação com o conhecimento preexistente do indivíduo.

De modo a ampliar a compreensão sobre outras possibilidades de aprendizagem, os estudos de Bauman (2001) e Bateson (1979), em Goodson (2007), apontam para três tipos de aprendizagens vinculadas, porém distintas. Haveria, portanto, segundo Bateson (1979), uma aprendizagem primária, que corresponderia a um primeiro nível de aprendizagem “de conteúdos do currículo formal” (p. 241); uma aprendizagem secundária, que seria o aprender a aprender (p. 241); e por último, uma aprendizagem terciária, que seria aprender a “quebrar a regularidade e reorganizar as experiências fragmentadas” (p. 241), sendo, portanto, uma aprendizagem relacionada ao viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, rompendo com prescrições predeterminadas do currículo. Em seu trabalho intitulado “Currículo, narrativa e futuro social”, Goodson (2007) aborda sobre a mudança de currículo prescritivo e aprendizagem primária, para um currículo narrativo e uma aprendizagem terciária. O autor faz uma aproximação da noção de aprendizagem terciária proposta por Bateson (1979), para o que ele denomina de aprendizagem narrativa (AN). Para Goodson (2007), a AN ocorre de acordo com a experiência de vida do indivíduo, em resposta a situações reais vivenciada por ele, possibilitando seu engajamento em seu processo de aprendizagem, à medida que existe uma relação com seus interesses e necessidades pessoais. Na perspectiva de construir uma relação entre AS e AN, compreendo existir uma relação entre elas, pois em ambas ocorre a significação durante o processo de aprendizagem, que é pessoal, isto é, tem relação com a experiência de vida do indivíduo.

Fundamentada na aprendizagem significativa de Ausubel, defendida por Moreira (2010) e na aprendizagem narrativa, proposta por Goodson (2007), penso que aprender e compreender de maneiras outras que não somente as propostas são potentes para justificar a importância que os mapas conceituais assumem para meu processo de aprendizagem, bem como para sua escolha como ferramenta de estruturação dessa dissertação. Portanto, além de reconhecer a potencialidade dos MC como estruturadores do conhecimento, aponto também seu papel central

na representação das significações desta autora ao relatar e refletir sobre a história do surgimento do curso de Ciências Biológicas do CEDERJ no ano de 2002, a partir dos estudos curriculares.

III.2 Estudos Curriculares

Segundo Moreira (2001), o campo do currículo no Brasil, passou a ter prestígio e visibilidade, frente às recentes discussões sobre políticas oficiais de currículo. O referido autor ressalta ainda, que os estudos nessa área devem propiciar a compreensão do impacto das recentes transformações culturais no currículo, na maneira como ele é organizado e a forma como é concebido. Neste sentido Moreira (2001) afirmou que, se o currículo envolve um ambiente em permanente transformação e engloba o que se passa na experiência educacional, o especialista interessado em estudá-lo, deverá captar as relações entre conhecimento, identidade e poder.

O conceito de currículo tem em sua história vestígios de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui (SACRISTÁN, 2013). O autor explica que a etimologia do termo currículo, deriva do latim *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursuse currere*) e significa caminho, jornada, trajetória, curso ou percurso; Goodson (2013) porém, define o currículo como um curso a ser seguido, ou apresentado, ou ainda o “conteúdo apresentado” para estudo.

De acordo com Sacristán (2013), no termo currículo se encerram duas ideias básicas: sequência ordenada e totalidade, enquanto que para Goodson (2013), o emprego e o lugar do termo currículo constituem um campo de interesses e relação de dominação. Neste sentido, os conflitos em torno da definição de currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização.

A palavra currículo pode apresentar diferentes significados nos múltiplos contextos em que aparece, caracterizando a sua polissemia. Sendo assim, Goodson (2013) recorreu a diferentes autores que buscam conceituar o currículo, tais como: Jackson (1968) que caracteriza dois elementos, a definição “pré-ativa” de currículo e realização “interativa” de currículo; Maxine Greene (1971) e seu conceito dual de currículo, ela descreve a noção dominante de currículo como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (p. 18), e outra definição em oposição a esta, como “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive”; e Young (1977) que desenvolve duas ideias de currículo, uma de “Currículo como fato”, que precisa ser considerado como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas, e outra de “Currículo como prática”, percebido como intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, com a crença da potencial transformação do mundo.

Atualmente, as definições prévias de currículo como matéria de ensino, delimitam o debate contemporâneo e a própria ação, sendo o currículo escrito a representação de uma fonte documental, constituindo-se como um dos roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização, promulgando e justificando suas intenções (GOODSON, 2013). Para o autor o estudo dos conflitos em torno da definição pré-ativa de currículo escrito, permite uma melhor compreensão, tanto dos valores e objetivos patenteados na escolarização, quanto da forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.

A importância dos estudos curriculares nessa pesquisa se volta para a compreensão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ, enquanto política oficial de currículo. Neste contexto, se faz necessário pontuar o impacto das recentes transformações

culturais sobre o currículo, o que influencia a maneira como ele é organizado e a forma como é concebido. Segundo Bonilla e Pretto (2007), a geração do século XXI está vivenciando um período de mudanças sociais e culturais, especialmente no ambiente escolar. Tal fato tem sido provocado, principalmente pela presença das tecnologias digitais, que transformam as dimensões espaço e tempo, multiplicam as misturas culturais e aceleram a sócio-diversidade; fazendo por emergir novos valores.

Neste contexto, a EaD tem sido vista como uma possibilidade para a formação de profissionais, autônomos, participativos, autocríticos, capazes de lidar com novas linguagens (simbólicas), presentes no contexto social contemporâneo (PEREIRA e MORAES, 2009). Portanto, compreender o currículo na perspectiva de que ele se constituiu em um ambiente em permanente transformação, possibilita compreender as relações entre conhecimento, identidade e poder na construção e sustentação deste curso de Ciências Biológicas na EaD.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais que são produzidas. Ainda assim, frequentemente, estão relacionadas às perguntas: qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído ou excluído? Moreira e Candau (2007) ressaltam que a palavra currículo associa concepções distintas, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônica em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os processos de avaliação que terminam por influenciar nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A história da educação que aceita o currículo como fator central da escolaridade, segundo Goodson e Dowbiggin (1997), tem a possibilidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escola. Neste sentido, a história do currículo procura explicar como as disciplinas, as vias de ensino e os cursos têm constituído mecanismos para designar e diferenciar os estudantes, além de analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade. Isto porque as instituições educativas tanto refletem como refratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido, bem como as circunstâncias que os seres humanos experienciam a realidade e explicam como é que elas foram negociadas, construídas e reconstruídas ao longo do tempo (GOODSON e DOWBIGGIN, 1997). Portanto, Silva (2013) enfatiza que uma análise histórica do currículo deve tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas.

Silva (2013) compreende que é igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações formais de normas e leis, mas que investiguem também os processos informais e interacionais, pelos quais aquilo que é legislado pode ser interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. Neste sentido o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais. Esclarecer este processo social é compreender a construção de uma proposta curricular.

Portanto, está sendo defendido que estudos no campo do currículo, particularmente aqueles centrados na história do currículo, permite olhar para esse curso de forma a refletir a respeito da formação de professores em outra modalidade de ensino, e também, permite entender as concepções e as disputas assimétricas de poder na criação do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ.

III.2.1 Políticas públicas educacionais e curriculares

Retomando à questão de partida deste trabalho, reflexão sobre o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) no ano de 2002, defendo que este trabalho parte da compreensão da EaD como política pública educacional. Neste sentido, nas próximas linhas, acredito ser necessário situá-la no contexto geral das demais políticas educacionais, bem como fazer uma conexão com a arena geral das políticas sociais, capturando portanto, a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processo e atos das políticas.

Argumento que nesta dissertação, não só neste capítulo, ao utilizar o termo política pública educacional, este termo se refere a uma política de caráter mais amplo, como, por exemplo, a criação do consórcio Cederj e da UAB. Ao utilizar o termo política curricular, estarei considerando, tal como Pacheco (2002), o campo de tomada de decisões em relação ao curso de Ciências Biológicas no âmbito do consórcio, que se dá através do diálogo contínuo para resolução de conflitos e acordos entre seus decisores.

Segundo Pacheco (2002), formalmente, a política curricular se caracteriza como um conjunto de leis e regulamentações que orientam o que deve ser ensinado nas instituições formativas, onde a lei está associada à regra, que representa o “código moral genérico” (p. 14) a que todas as sociedades aspiram, independentemente de suas diferenças. O autor ainda destaca que política curricular representa a ação simbólica, que ideologicamente caracteriza a organização da autoridade, incorporando tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos formativos, que são efetivadas através de três recursos: (i) normativos explícitos e objetivos (leis, decretos, portarias, despachos normativos); (ii) normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); e (iii) documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos das instituições formativas).

Ao versar sobre os referenciais conceituais das políticas curriculares, Pacheco (2002), destaca que essa área de estudos se dá a partir de diferentes abordagens, em conjugação com as diferentes linguagens curriculares que enquadram tanto a noção de currículo como o processo do seu desenvolvimento. Os modelos de políticas curriculares propostos pelo autor, se situa ora no lado da racionalização ou prescrição, ora no lado da interpretação ou da análise crítica. Sendo eles denominados de: Modelo das racionalidades técnicas e Modelo das racionalidades contextuais. O Quadro 1 busca demonstrar as principais características que definem cada modelo.

Como Pacheco (2002) afirma, a base de opções políticas, em termos ideológicos, representam noções distintas de Estado e lógicas proporcionais às influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos. Cada lógica curricular é, portanto, um campo específico, com dinâmicas próprias e suas fronteiras, mas que são interdependentes e podem influenciar uma a outra, à medida que suas relações se constroem a partir do conflito, demonstrando a impossibilidade de consenso absoluto (PACHECO, 2002). Desta maneira o autor conclui que, as políticas curriculares se constituem a partir de jogos de poder que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão.

Neste sentido é necessário enfatizar que as políticas curriculares são decididas e aplicadas em um contexto muito mais interpretativo do que determinístico, pois se constituem em espaços e vertentes que envolvem disputas e compromisso, além de ser espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses. Deste modo Pacheco (2002), com base nos estudos de Taylor *et al.* (1997), compreende a política como um processo complexo, interativo, multifacetado, desarticulado e menos racional, que não pode esgotar-se em seu momento normativo, pois a construção do currículo resulta de complexas decisões que derivam tanto do poder político, oficialmente instituído, quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos.

Quadro 1. Modelos de políticas curriculares (racionalidades técnicas e racionalidade contextuais), com base em Pacheco (2002).

MODELO DAS RACIONALIDADES TÉCNICAS	MODELO DAS RACIONALIDADES CONTEXTUAIS
<ul style="list-style-type: none"> Racionalidade técnica 	<ul style="list-style-type: none"> Racionalidade que considera as realidades sócias e humanas.
<ul style="list-style-type: none"> Decisões políticas estão centralizadas na administração central e nos consultores curriculares (especialistas), a escola e professores não são considerados espaço e atores desse processo. 	<ul style="list-style-type: none"> Decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos
<ul style="list-style-type: none"> Currículo compreendido como produto a ser oferecido 	<ul style="list-style-type: none"> Currículo como prática, deve ser compreendido, interpretado e transformado.
<ul style="list-style-type: none"> Currículo como projeto neutro 	<ul style="list-style-type: none"> Perspectiva curricular através de uma lógica de ação à qual se associa a afetividade.
<ul style="list-style-type: none"> Referencial concreto: a engenharia tyleriana e mercantil ²⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Referencial concreto: a racionalidade crítica e cultural²⁶
<ul style="list-style-type: none"> Lógica de construção dessas políticas: a lógica do Estado e de mercado. 	<ul style="list-style-type: none"> Lógica de construção dessas políticas: a lógica do ator e a cultural.

Deste modo, compreender as formas de poder (explícitas ou implícitas) dos atores que participam da construção do currículo, Pacheco (2002) relata que, quando tratadas na perspectiva da macropolítica irão corresponder às intenções, relacionados à fundamentação e organização dos poderes, proferidos nos documentos oficiais, bem como nos momentos de sua produção. Reconhecendo, portanto, a interferência dos grupos socioeconômicos nas práticas de influência e na relevância da administração. Já na perspectiva da micropolítica, as formas de poder a serem analisadas, correspondem às práticas, que abordam o espaço da instituição formativa, dos professores, dos estudantes, entre outros atores. Neste contexto estão presentes estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que mediam de forma ativa a decisão curricular, espaço este, nem sempre controlado totalmente pela administração (PACHECO, 2002).

²⁵ Engenharia tyleriana e mercantil = Na conferência sobre Teoria curricular, realizada em 1967, na *Ohio State University*, James MacDonald utilizou os termos *teorias de engenharia*, para se referir à influente racionalidade tecnológica tyleriana – que reduz o currículo a um processo de objetivação, na busca da eficiência e eficácia, e as organizações escolares a uma complexa burocracia. (PACHECO, 2002).

²⁶ Racionalidade crítica e cultural = baseada teorização curricular crítica e emancipatória, compreende um modelo de racionalidade ligada a contextos particulares que integra as noções de práticas de currículo, defendidas por Joseph Schwab e Lawrence Stenhouse, que Michael Young sintetiza na expressão *currículo como prática*. Trata-se de uma perspectiva de currículo através de uma lógica de ação à qual se associa a afetividade, de modo que José Gimeno afirma que “as políticas e práticas não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes”. A racionalidade técnica cede, assim, à proeminência, a uma outra racionalidade imperfeita, modesta nas suas aspirações, mas compreensiva das realidades sociais e humana. De modo que a política educativa não pode ser entendida exclusivamente nos fatos isolados da administração, como produção e regulação dos textos normativos, mas sim como sistema e uma cultura (PACHECO, 2002).

Pacheco (2002) ainda enfatiza que “as políticas curriculares enquanto subconjunto e elo de ligação às políticas educativas, são decididas em um ciclo constituído por contextos interligados de uma forma não hierárquica” (p. 19), sendo eles: (i) contexto de influência: “momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de influência, dos organismos e contextos locais” (p. 19); (ii) contexto de produção do texto político: que compreende “a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais e intervenções que representam diversas opiniões e compromissos” (p. 19); (iii) contexto da prática: “integra o terreno da intervenção das práticas, o que nem sempre corresponde às expectativas, valores, propósitos e interesses dos professores, dos estudantes e demais atores” (p. 20); (iv) contexto dos resultados: “que se volta aos efeitos das políticas, tanto nas estruturas e práticas, como no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdade, liberdade e justiça social” (p. 20); e (v) contexto de estratégia política: “compreende as atividades sociais e políticas, que contribuem para a solucionar e minimiza as desigualdades, que caracteriza a base da investigação social crítica” (p. 20).

Ainda de acordo com o referido autor, as políticas curriculares resultam de contextos polêmicos e decisões contínuas, nas quais diferentes posições estão marcadamente presentes nos discursos e opiniões que as legitimam explicitamente e implicitamente, ora defendendo a escola meritocrática, que forma o caráter de cidadãos consumidores em um mercado globalizado, onde está engendrada a ideia do que é privado é bom e do que é público é mau; ora, de forma menos expressiva, defendendo a escola pública, o direito constitucional à educação e o princípio de que a escola é para todos.

Com isso o currículo, e, portanto a educação, são considerados como construção política, onde a escola e as demais instituições formativas são veículos desse processo, um modo peculiar de organizar o poder e as influências que se encontram nas suas práticas cotidianas. Portanto, nas palavras de Pacheco (2002), “o processo político se caracteriza como rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade” (p. 13).

Com base nos estudos de MacDonald (1999), Pacheco (2002), argumenta a respeito do entendimento do currículo como um “autêntico espaço público, ou seja, um espaço onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo ensino-aprendizagem, que faz ligação do saber à sociedade (...)” (p. 7), e sendo o currículo uma lógica do poder educativo, este não pode ser separado do contexto mais amplo que o define no tempo e espaço, bem como da organização institucional que o concretiza.

Nesta perspectiva, o currículo é visto como um espaço político de lutas assimétricas de poder, e do que é sustentado como conhecimento válido, assim como é central no debate sobre as questões educativas, sendo um tema de extrema importância na agenda das políticas dos diversos governos, legitimado, portanto, por diferentes ideologias.

A importância da educação é reconhecida socialmente e politicamente como condição essencial para uma maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico e humano, cultural, político e tecnológico, de modo que essa valorização perpassa as políticas públicas, as universidades, as escolas e inclusive as mídias. No entanto, a educação não se caracteriza como um conjunto neutro de conhecimentos, pois faz parte da tradição seletiva, que resulta de uma determinada visão de grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, sendo portanto fruto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas proveniente da dinâmica social (APPLE, 2013).

Segundo Apple (2013), vivenciamos uma *restauração conservadora*, que giram em torno de graves conflitos do que o autor denomina de *política do conhecimento oficial*. Esta política reflete os conflitos em torno daquilo que alguns grupos veem simplesmente como descrições neutras de mundo e outros, como concepções de elites que privilegiam poucos indivíduos e marginalizam boa parte na esfera social. Deste modo, Apple (2013) enfatiza que

certas questões devem ser seriamente analisadas, tais como: (i) as complexas relações capital econômico e capital cultural, (ii) o papel da escola nas ações de reproduzir e desafiar a enormidade das relações desiguais de poder e (iii) as maneiras como conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam nesse contexto.

Nesta perspectiva, Apple (2013) analisa que políticas de caráter conservador operam como propósito de mudança da educação. Deste modo, de acordo com o autor, o que antes caracterizava a educação como parte de uma aliança social entre muitas minorias (professores, mulheres, ativistas comunitários, legisladores progressistas, entre outros), que agiam para propor políticas sociais-democráticas, vêm mudando a partir da constituição de uma nova aliança entre a Nova direita e os intelectuais neoconservadores, que estão associados ao mundo dos negócios. Este bloco de poder tem aumentado sua influência sobre as políticas educacionais e sociais, de modo a se empenharem a promover condições educacionais, vistas como necessárias para aumentar a capacidade de competitividade internacional, o lucro e a disciplina, bem como procuram resgatar um passado de valores que perpassam o lar, a família e a escola “ideais” (APPLE, 2013).

Apple (2013) ainda destaca que esta nova aliança a favor da restauração conservadora, insere a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos, e seus objetivos para educação são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social. Dentre eles estão: (i) a expansão do “livre mercado”; (ii) a redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; e (iii) o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica.

Em consonância com as ideias de Apple, Ball (2001) já relatava em seu texto que o novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral, no qual as escolas e as universidades são induzidas pelo novo paradigma de gestão pública, nos quais as relações e valores estão fundamentados no comportamento competitivo e na luta pela vantagem, configurando uma “cultura de auto-interesse”. Ball (2001) ainda acrescenta que o auto-interesse também se manifesta em termos de *sobrevivencialismo*, caracterizado como uma crescente orientação, rumo ao bem estar interno da instituição e de seus membros e a um distanciamento das preocupações relacionadas com as questões sociais e educacionais mais amplas no seio da “comunidade”. Deste modo, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é criado um novo currículo ético nas e para as escolas, onde fica estabelecido uma “correspondência” moral entre o provimento público e empresarial (BALL, 2001).

Neste sentido, a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma “força transformadora”, que desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos (BALL, 2001). Tal fato, altera profundamente o ato do ensino e a subjetividade dos (as) professores (as), no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição), esperando-se que as instituições educacionais assumam as qualidade e características do “capitalismo rápido” (BALL, 2001).

Conforme Ball (2006), cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica, de modo que os agentes da economia influenciam o Estado para que este se responsabilize e dê suporte aos custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada.

Na consciência cotidiana e nas práticas rotineiras em educação, a lógica do mercado tem estado subentendida, fortalecendo cada vez mais a participação do setor privado, que rapidamente tem se tornado “o melhor caminho” para pensar uma futura cessão do setor público (BALL, 2001). No entanto, os valores e incentivos das políticas de mercado ao legitimarem e

impulsionarem certos compromissos e ações – empreendimento, competição e excelência – concomitantemente inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade e tolerância (BALL, 2001). Segundo Ball (2006) uma espécie de colapso das fronteiras entre esferas morais está ocorrendo, à medida que a educação está sendo empurrada para o contexto hegemônico do mercado e do incentivo ao lucro, desalojando a luta por valores, condição essencial para a democracia.

Aspectos comuns podem ser identificados nos sistemas educativos, especificamente em estratégias de reformas genéricas, que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (LOPES, 2006).

As importantes mudanças sociais e políticas descritas e analisadas anteriormente nos textos de Apple e Ball chegam ao cenário brasileiro tendo implicações no contexto de suas políticas educacionais e por conseguinte no que tange à educação a distância. Visto que segundo Ball (2006), a criação das políticas nacionais se configura como um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, já tentados e testados localmente. Tais políticas são, então, retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos; e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2006).

Segundo Belloni (2015), em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais, a cidadania (direitos e deveres do cidadão garantidos pelo Estado) pouco exercida, a precariedade dos sistemas de educação são ainda muito graves, de modo que a qualidade da educação deve ser definida, em primeiro lugar, pela capacidade dos sistemas e programas educacionais de contribuírem para um processo educativo melhor, mais justo, mais igualitário, capaz de contribuir efetivamente para a formação de indivíduos autônomos, solidários e responsáveis, aptos a exercerem sua condição humana de cidadãos neste mundo.

Para Ferreira e Mill (2014), o ideal de democratização e expansão da educação de qualidade está para além de um afã político do Brasil, à medida que, antes de mais nada, representa uma demanda social originada das deficiências e agravos do modelo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, destacando-se os déficits econômicos, subdesenvolvimento político-administrativo (corrupção e ineficiência de políticas públicas) e a insustentabilidade ambiental. Deste modo, os autores enfatizam que se faz necessário a ampliação e qualificação do sistema educacional, com “hiperlink” à EaD.

O recente crescimento da EaD no Brasil está associado ao desenvolvimento econômico e social de seu local de assentamento – que por sua vez vincula-se às orientações de organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial, Unesco e outros (FERREIRA e MILL, 2014).

Ainda de acordo com estes autores, a EAD brasileira emergiu em um contexto de desvalorização da Educação Superior Pública. Os autores relatam que um dos fatores que contribuíram para tal fato, foi o agravamento do déficit educacional brasileiro, originado na década de 1990, a partir das políticas públicas da agenda neoliberal que imputaram redução e corte orçamentário ao sistema educacional público do Brasil, resultando na estagnação do atendimento às demandas sociais de formação profissional e de educação. Somado a isso, o aumento de aspirantes ao Ensino Superior (decorrentes da ampliação do acesso à educação secundária), bem como, a necessidade da melhoria das condições socioeconômicas, da consolidação do desenvolvimento econômico e social do país, entre outras, acabou por maximizar a demanda por ensino superior.

Frente a essas questões, Ferreira e Mill (2014) destacam a EaD como uma das políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, sendo capaz de disponibilizar com relativo imediatismo, formação em larga escala e de maneira remota em vários pontos do país, inclusive naqueles onde inexistem *campi* de Instituições Públicas de Ensino Superior. Com vistas a essas necessidades, a EaD tem o potencial de realizar a articulação dos variados

elementos educacionais (diretrizes e políticas, instituições de ensino, professores, estudantes, metodologias, matérias didático-pedagógicas, tecnologias educacionais, entre outros) ao objetivo do desenvolvimento e da expansão da educação de qualidade, de sua interiorização e universalização (FERREIRA e MILL, 2014).

Apesar da EaD inicialmente ter sido vista como uma solução paliativa, rejeitada pela maioria dos professores das grandes universidades públicas e denunciada por movimentos de estudante e professores como uma concessão à oferta de ensino de baixa qualidade, esta modalidade tende, de agora adiante, a se tornar cada vez mais um elemento comum nos sistemas educativos (BELLONI, 2015). Para Belloni (2015), considerando a educação como instrumento de emancipação do indivíduo e das nações e, a partir de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais, nas sociedades da “informação” ou do “conhecimento”, a EaD vem assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, especialmente na educação da população adulta, incluindo o ensino superior regular e toda grande variedade de demanda de formação contínua.

No entanto, o referido autor ainda ressalta que as mudanças – no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada – requerem transformações nos sistemas educacionais que vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios. Deste modo, o papel da educação na sociedade vem se modificando, de modo a atender as novas demandas, a partir da inserção de meios técnicos e de uma flexibilidade maior quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais.

Nessa perspectiva de mudanças na sociedade e no campo da educação, Belloni (2015) enfatiza que já não se pode considerar a EaD apenas como meio de superar problemas emergenciais ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais. Nesta linha de pensamento, a EaD pode representar, inclusive, um caminho não apenas para ampliação rápida do acesso ao ensino superior, mas também como uma possibilidade de melhoria de qualidade desse ensino, no sentido de adequá-los às exigências e características do século XXI.

Neste sentido, os marcos legais para EaD no sistema educacional brasileiro, a prescrevem e a permitem, apontando para uma direção mais ampla, buscando integrar o ensino a distância à missão das grandes universidades públicas e privadas. Levando em consideração a afirmação de Ferreira e Mill (2014), de que a institucionalização é um processo político e não um ato a ser resolvido por decreto. É preciso agora que, as políticas públicas assegurem os meios de implementação dessa oferta, incorporando-a às atividades regulares de ensino superior, no sentido de convergência dos paradigmas presencial e a distância. Assim, estes autores consideram que refletir sobre a institucionalização da EaD no Ensino Superior público brasileiro, é um fenômeno complexo.

A partir dos estudos abordados nos parágrafos anteriores, é que este trabalho se volta para a reflexão sobre o surgimento do curso de Licenciatura Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ, a nível macropolítico e micropolítico. A nível macropolítico, a compreensão pretendida neste trabalho ocorre no contexto de influência e produção de textos políticos, que abordam desde a construção dos discursos a nível dos principais grupos de indução, até a produção dos documentos oficiais. As contribuições presentes neste trabalho estão baseadas na perspectiva das políticas públicas em Educação a distância (especificamente o CEDERJ e a UAB) – as quais são inerentes às Políticas Públicas Educacionais brasileiras. A nível micropolítico, as reflexões estão baseadas no contexto da prática e dos resultados, incluindo o espaço de intervenção no que tange à formação de professores em Ciências Biológicas – abarcando as expectativas, valores, propósitos e interesses dos professores e ou idealizadores do curso. Propõe-se também refletir os efeitos das políticas, tanto nas estruturas e práticas que precipitaram na proposta curricular deste curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas, criado através da parceria entre as universidades (UENF, UFRJ e UERJ) no âmbito do consórcio CEDERJ, como Política Pública Curricular.

Deste modo, a próxima etapa deste trabalho, as próximas linhas escritas, se dedica ao estudo das fontes escritas e orais à luz dos estudos curriculares e de políticas curriculares que permitem (re) construir a história de um curso. Focalizando que este curso se constitui como mais um espaço de formação de professores de Ciências no Estado do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO

IV.1 Currículo, Política Curricular, Fontes Orais e Escritas

Ao considerar as intrincadas inter-relações que envolvem as ações humanas coletivas e a complexidade de apreendê-las para compreendê-las e transformá-las (LIMA-TAVARES, 2006), a opção teórico-metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo. Com base nos estudos sócios-históricos do currículo, a partir da análise de documentos escritos (leis, decretos, matrizes, ementas curriculares, projetos pedagógicos, entre outros) e entrevistas (profissionais que atuam ou atuaram junto no curso de Biologia no âmbito do consórcio CEDERJ), busca-se compreender os fatores que possam ter influenciado o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ/CECIERJ/UAB desde a sua criação em 2002.

De modo a refletir e analisar a respeito do tema deste trabalho, a abordagem teórico-metodológica está embasada na perspectiva da “Nova História”, da “história vista de baixo” como cita Burker (1992). Para compreender o surgimento do curso de Ciências Biológicas no CEDERJ, fez-se necessário o entendimento dos acontecimentos e descontinuidades nas dinâmicas sócios-históricas que culminaram neste curso. Segundo Burke (1992), a Nova História é definida como a história escrita em contraposição ao “*paradigma*”²⁷ tradicional. Ainda de acordo com o autor, a nova história tem como base filosófica o relativismo cultural, que compreende que a realidade é social ou culturalmente constituída; neste sentido a história é considerada total, pois passa a se interessar virtualmente por toda a atividade humana. Essa perspectiva se contrapõe à história essencialmente política, relacionada ao Estado, que é valorizada na História Tradicional.

Ainda a caracterizar a Nova História, considerada o paradigma novo, Burke (1992) diz que esta também é reconhecida como a “História vista de baixo”, que em outras palavras, representa as memórias/histórias de pessoas comuns; representando assim suas experiências a respeito das questões sociais, culturais, econômicas e políticas que as cercam. Enquanto que, no paradigma tradicional, o ponto de vista de uma “História vista de cima”, se concentra nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais. Com isso, o paradigma novo expõe as limitações da utilização de fontes escritas como o registro único e oficial de uma história a ser conhecida, narrada. Sendo assim, Burke (1992) argumenta a favor de uma perspectiva histórica que privilegia uma análise mais ampla sobre um determinado objeto de estudo, levando em conta movimentos coletivos, ações individuais, tendências e acontecimentos, estando mais preocupada com a análise das estruturas, não pensando na história como essencialmente uma narrativa sequencial de eventos, como foi tradicionalmente construído ao longo do paradigma tradicional da história

Busca-se através da abordagem da “Nova História” fazer uma descrição densa, que segundo os antropólogos, significa situar um acontecimento social dentro de seu contexto cultural pleno, de forma que possa ser estudado mais em nível analítico, do que meramente descritivo (BURKER, 1992). Neste sentido, Burker (1992) argumenta que ao trabalhar nessa perspectiva de história, é possível fazer uso das fontes de diversas naturezas, desvelando grupos que estariam não visíveis na perspectiva tradicional de análise.

Sendo assim, para este trabalho, buscou-se trabalhar com fontes escritas e orais. No que tange às fontes escritas, estas foram divididas em três grupos. O primeiro grupo se refere aos documentos disponíveis na rede virtual de acesso público, que foram sendo adquiridos ao longo

²⁷ *Paradigma*, termo utilizado por Thomas Kuhn, historiador de ciência americano em *The Structure of Scientific Revolutions*, Nova York, 1961.

da pesquisa, tais como: (i) o Decreto 1.230/94, da criação do o Sistema Nacional de Educação a Distância SINEAD (BRASIL, 1994); (ii) a Lei nº 9.394/96, da criação da LDB (BRASIL, 1996a); (iii) o Decreto nº 1.917/96, da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) (BRASIL, 1996a); (iv) a Lei complementar nº 103/2002, da transformação do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ (ALERJ, 2002); (v) o Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 2005a); (vi) o Decreto nº 5.800/06, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB (BRASIL, 2006); (vii) o Parecer nº 564/15, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a Distância (BRASIL, 2016); e (viii) os editais para concurso de seleção pública para Educação Superior a Distância – CEDERJ, do ano de 2001 a 2016. O segundo grupo de documentos, também foram acessados ao longo da pesquisa, através do *login* ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do consórcio CEDERJ/CECIERJ²⁸, ancorado à plataforma MOODLE, tais como: (i) Guia do curso (2015), (ii) Matriz Curricular (2015) e (iii) Ementa do curso (2015) de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEDERJ. O terceiro grupo de documentos, foram acessados após a aprovação da pesquisa no âmbito da Fundação CECIERJ, sendo disponibilizados pelos próprios e professores/coordenadores do curso nas universidades consorciadas e pela Fundação CECIERJ em julho de 2016. Os referidos documentos foram: (i) Projeto político-pedagógico UFRJ 2014; (ii) Projeto político-pedagógico UENF 2009; (iii) Projeto político-pedagógico UERJ 2009; (iv) Ementas do curso 2009 e 2014 (inseridos nos PPPs, ao qual se teve contato); e (v) Matrizes do curso de 2002 a 2014.

No que diz respeito às fontes orais utilizadas nesta pesquisa, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas e áudio-gravadas com permissão prévia dos envolvidos. As fontes orais utilizadas nessa pesquisa se originam de entrevistas com alguns protagonistas que participaram e ou vivenciaram os anos iniciais próximo ao período de surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ/CECIERJ no ano de 2002, em seus papéis enquanto coordenador de curso, de tutoria e de disciplina; tutor presencial, a distância e tutor-coordenador; conteudista; presidente e vice-presidente no referido consórcio.

A aproximação junto aos participantes foi mediada por pessoas que faziam parte de seus círculos sociais e profissionais, e que se propuseram a ajudar em um primeiro contato, de modo que, posteriormente foi enviada uma carta-convite (ANEXO 1) via correio eletrônico a tais participantes. Após aceitarem o convite para participação na pesquisa, os encontros foram previamente agendados e aconteceram no ambiente de trabalho dos participantes. No total foram realizadas seis entrevistas onde foi possível contar com a representatividade de quatro universidades: UFRJ, UERJ, UENF e UFRRJ envolvidas com o curso em questão, sendo as três primeiras instituições responsáveis pela diplomação do curso em seus anos iniciais de surgimento. Os entrevistados que participam da pesquisa são identificados (ID) como A, B, C, D, E e F e estão caracterizados na Tabela 2, enfatizando que todos são ou foram professores e/ou pesquisadores das instituições citadas anteriormente, e participam atualmente junto ao consórcio CEDERJ/CECIERJ. Para caracterização dos participantes foram utilizadas informações coletadas durante as entrevistas e pesquisa na plataforma Lattes. Para possibilitar a compreensão mais detalhada destes entrevistados, montou-se uma tabela mostrando a sua formação, atuação profissional e participação no consórcio e um mapa conceitual (Figura 3) com o objetivo de localizá-los na estrutura administrativa do consórcio.

²⁸ O AVA do consórcio CEDERJ/UAB é acessado através da página da instituição (cederj.edu.br), por meio de *login* e senha particular. Representa um espaço virtual de divulgação de informações acadêmicas do curso e de trocas intelectuais promovidas pela interatividade entre estudantes e a equipe acadêmica das universidades (UFRJ- CEDERJ, 2014).

Tabela 2. Identificação (ID) e caracterização dos entrevistados.

ID	Formação	Atuação Profissional	Participação no Consórcio CEDERJ/CECIERJ
A	Graduação em Ciências Biológicas (1998) e Mestrado em Biociências e Biotecnologia (2001) pela UENF; Cursando doutorado no Programa de Educação, Gestão e Difusão do Instituto de Bioquímica Médica - PEGED/IBqM-UFRJ (2016).	Desde 2007 tem atuado na Assessoria em EAD da UENF. Atua principalmente nos temas de Avaliação, Inovação Educacional, Educação a distância, Estratégias Pedagógicas, Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais e Representações Sociais.	De 2005 a 2009 atuou na tutoria a distância no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na fundação CECIERJ. A partir de 2009 passou a coordenar as disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Genética e Tópicos em Biotecnologia ofertadas pela UENF/UAB no âmbito da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ.
B	Graduação em Ciências Biológicas (2001), Mestrado (2003) e Doutorado (2008) em Biologia Animal e Pós-Doutorado na área de Ecologia (2010) pela UFRRJ. Em 2008 concluiu a formação complementar em Curso de Extensão em EaD pela UFF.	De 2002 a 2004 foi docente de Biologia para o ensino médio na rede particular. Desde 2010 tem atuado como professor Adjunto na UFRRJ. Em 2015 passou atuar como docente e pesquisador no Programa de do Mestrado Profissional de Educação em Ciência e Matemática (PPGEduCIMAT/UFRRJ). Experiência na área de Ecologia Aplicada (ecossistemas aquáticos), Educação Ambiental, Educação em Espaços Não Formais e Educação a Distância - EAD.	De 2002 a 2009 foi tutor-coordenador da área de Ciências Biológicas em um polo presencial. De 2002 a 2011 atuou na tutoria Presencial da Graduação em Ciências Biológicas. De 2004 a 2010 atuou na tutoria a distância e em 2011 foi professor/Coordenador de Disciplina de um curso de Extensão. A partir de 2012 passou a atuar na coordenação do CEDERJ/UAB/UFRRJ
C	Graduação - Ciências Biológicas - Ecologia (bacharelado) (1981). Mestrado em Geografia (1991) pela UFRJ. Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCAR (1998).	Desde de 1981 é Biólogo da UFRJ; até 2001 trabalhou com ensino na graduação e pós-graduação para os cursos de Ciências Biológica e Geografia, em cursos de aperfeiçoamento para capacitação de professores; e em pesquisa no Departamento de Ecologia. Em 1992 fez estágio na <i>École Normale Supérieure – Laboratoire d'Écologie - CNRS - Paris, França</i> . Em 1988 foi professor Colaborador na PUC-RJ. De 1990 a 1993 foi professor	De 2002 a 2004 atuou na tutoria a distância em disciplinas da Licenciatura em Ciências Biológicas do Consórcio CEDERJ/CECIERJ. Desde 2003 coordena disciplina e é conteudista na elaboração de aulas para a composição do livro didático para o referido curso. De agosto de 2004 a fevereiro de 2005 atuou na coordenação Curso Biológicas

Tabela 1 (continua)

Tabela 1 (continuação)

		Assistente, na Faculdade de Biologia e Psicologia Maria Tereza (FAMAT). De março de 2004 a junho de 2010 Coordenou a Licenciatura em Biologia/Instituto de Biologia (UFRJ) retornando a esse cargo em dezembro de 2011. Experiência na área de Ecologia de Ecossistemas, atuando principalmente nos temas: substrato móvel, decomposição de serapilheira em ecossistemas costeiros, restingas, fitoquímica, relações vegetação/solo.	UFRJ/CEDERJ/UAB, de Licenciatura em Ciências retornando a essa função em julho de 2011.
D	Graduação em Ciências Biológicas (1988) pela UERJ, Mestrado (1992) e Doutorado (2000) em Ciências Biológicas (Biofísica) pela UFRJ.	De 1989 a 1994 foi professor assistente 1998/2000, professor titular na Faculdade de Medicina de Vassouras. Desde de 1995 é professor adjunto da UERJ, atuando em diferentes cargos de direção e administração, ensino e pesquisa. A partir de 2012 passou a ser integrante do Programa PROCiência DA UERJ. Tem experiência na área de Fisiologia, com ênfase em Fisiologia Endócrina e Reprodutora atuando principalmente com avaliações morfofuncionais da tireoide, tecido adiposo, pâncreas, gônadas e ossos em modelos experimentais de diabetes mellitus, deficiência de esteroides sexuais, exposição à fumaça de cigarro e obesidade induzida por dietas hiperlipídicas.	Em 2006 atuou na tutoria a distância de Disciplina para o Curso de Licenciatura em Biologia do Consórcio CEDERJ. De 2006 a 2013 foi Coordenador de Tutoria no referido curso do consórcio. E desde 2009 é coordenadora o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UERJ/CEDERJ/UAB. A partir de 2012 passou a ser membro do Conselho de Estratégias Acadêmicas (CEA) da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. E em 2013 passou a atuar como coordenador de disciplina no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio.
E	Graduação em Ciências Biológicas, USU (1984), Mestrado em Ciências Biológicas (Biofísica) (1988) e Doutorado em Química Biológica (1994) pela UFRJ. Pós-Doutorado em Virologia na Colorado State University, CSU, Estados Unidos. (2004), com formação complementar em <i>Biology Of Disease Vectors</i> no Instituto	Desde 1999 atua como Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Tendo experiência nas áreas de Bioquímica, Fisiologia de Insetos Vetores e Interação vírus-vetor, atuando nos seguintes temas: metabolismo de heme; mecanismos antioxidantes em artrópodes hematófagos e interação de arbovirus com o vetor, <i>Aedes aegypti</i> .	O participante tem experiência em EAD, como coordenadora de curso, coordenadora de tutoria, conteudista e tutora a distância, participando de várias etapas do processo de criação e implantação do CEDERJ. De modo que, de 2001 a 2003 foi Coordenador de Tutoria do curso de Ciências Biológicas no consórcio CEDERJ/CECIEJ, retornando a essa função de 2005 a 2007. De 2008 a 2016 atuou na Tutoria a distância para este curso. Desde 2016 é

Tabela 1 (continua)

Tabela 1 (continuação)

	Nacional de Salud Pública, INSP, México (2003).		coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UENF/CEDERJ/UAB.
F	Graduação em Ciências Biológicas (1968) pela USP, Mestrado (1973) e Doutorado (1976) em Ciências Biológicas (Biofísica) pela UFRJ. Pós-Doutorado pela University of California at Los Angeles (1978).	De 1975 a 1979 atuou como Professor Assistente; de 1979 a 1996 atuou como Professor Adjunto na UFRJ junto ao curso de Medicina. De 1996 até 2005 foi chefe de laboratório aposentado na mesma universidade. Experiência na área de Fisiologia e Biofísica, com ênfase em Eletro Fisiologia Cardíaca. Tendo como principais modelos experimentais: miocárdio despolarizado, infarto cicatrizado em ratos, efeito de soro de pacientes chagásicos crônicos na eletrogênese cardíaca, células troncos e coração com infarto cicatrizado.	Iniciou sua participação na EaD articulando a equipe que elaborou o PPP do curso de Licenciatura Biologia a Distancia pelo Consórcio CEDERJ no período de 2000 a 2001. Coordenou, pela UFRJ a proposição e implantação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distancia no âmbito do Consórcio CEDERJ (UENF, UERJ, UFRJ, UFRRJ, UFF, UNIRIO e CEFET-RJ e Fundação CECIERJ). Desde 2003 vem participando da gestão de EaD no âmbito deste consórcio, junto a Fundação CECIERJ, tendo estado na presidência por 3 anos e meio (até dezembro de 2010), e atuando desde janeiro/2011 vice-presidência da EaD. De 2003 a 2009 ocupou o cargo de Diretoria Adjunta de Tutoria do Consórcio CEDERJ e em 2007 durante 4 meses participou da Direção Acadêmica do consórcio, ocupando também esse cargo atualmente. Desde de 2008 vem colaborando com a SEED/MEC (extinta em 2011) e com a Universidade Aberta do Brasil como consultor <i>ad hoc</i> em gestão em EaD.

O mapa conceitual representado na Figura 3 tem como objetivo auxiliar o pesquisador e o leitor a identificar a posição ocupada pelos entrevistados desta pesquisa, na estrutura administrativa, tanto do consórcio CEDERJ, como da fundação CECIERJ. Deste modo leitor deve iniciar a leitura do MC a partir dos conceitos presentes nas caixas de texto de cor azul, além de identificar nas caixas de cor laranja, as diferentes funções desempenhadas no âmbito da parceria CEDERJ/CECIERJ pelos participantes, e as relações existentes entre eles.

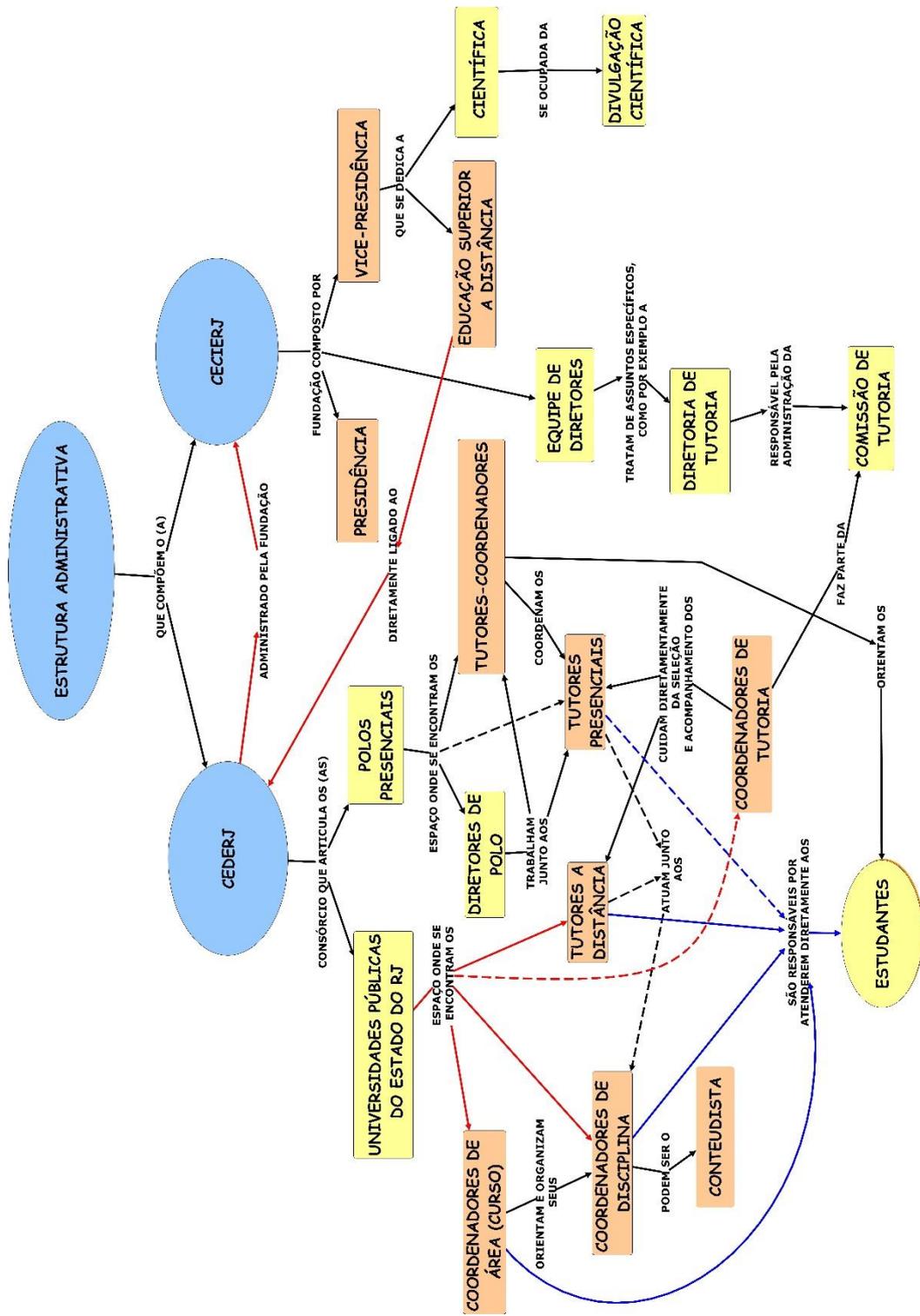


Figura 3. Mapa conceitual sobre as estruturas administrativas do consórcio CEDERJ e Fundação CECIERJ que destaca a posição dos entrevistados da pesquisa (Elaborado pela autora).

No que diz respeito às entrevistas, este recurso metodológico, mostrou-se extremamente valioso, devido à riqueza de informações obtidas através deste método. Segundo Thompson (1992), as entrevistas oferecem um pano de fundo que permeiam as interpretações das fontes escritas (neste caso os documentos oficiais), propiciando condições de mostrar um cenário mais amplo daquilo que se pretende analisar. Reafirmando, portanto, a importância da evidência oral, Thompson (1992) afirma que “a evidência oral transforma os ‘objetos de pesquisa’ em ‘sujeitos’ e contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira (p. 137)”.

A partir do estudo de Thompson (1992), foi montado o roteiro de entrevista, no qual, procurou-se ser flexível e aberto ao diálogo com os entrevistados. Foram construídos temas que iniciaram as conversas com os participantes e margearam as narrativas, mas evitou-se perguntas mais diretas e fechadas. O objetivo deste roteiro, foi portanto, a escuta de cada entrevistado a partir do tema geral da dissertação: o surgimento do curso de Ciências Biológicas no consórcio CEDERJ.

A partir deste contexto, a preparação das entrevistas desta pesquisa se deu através da prévia elaboração de um roteiro com quatro eixos temáticos principais, a seguir:

- 1 Trajetória profissional.
 - Formação.
 - Entrada no CEDERJ/Participação no consórcio.
 - Concepção de Educação a Distância.
- 2 Conjuntura política e social (no Brasil, no Rio de Janeiro ou na própria universidade).
- 3 A proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no consórcio CEDERJ.
 - Justificativa/legitimação para surgimento do curso.
 - Objetivos/perfil do egresso o qual se deseja formar.
 - Proposta de ensino e aprendizagem.
 - Elementos que viabilizam o curso (material didático, o papel do professor, tutoria, Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), TICs dentre outros que possam ser citados.)
- 4 Participação de cada Universidade no curso de Licenciatura em Biologia no âmbito do consórcio CEDERJ.
 - Escolha das universidades.
 - Articulação entre as universidades para elaborar e executar o currículo.

Ressalta-se que a proposta dos temas foi apenas para orientar os diálogos durante a entrevista, de modo que houve flexibilidade para perpassar questões que não estavam claras *a priori*. Na Figura 4, o mapa conceitual representa a construção empírica desta pesquisa que foi desenvolvida na perspectiva da historiografia, de modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor azul no topo desta figura.

No que diz respeito às análises, procurou-se neste trabalho compreender e delimitar um escopo para compreender as disputas assimétricas de poder, bem como as condições que legitimaram o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. Neste sentido, o estudo de Ricoeur (2007) ajuda no entendimento das dimensões de análise macroanalítica e microanalítica. A defesa deste autor é que não há distinções entre as dimensões macro ou micro, sendo relevante para os estudos, de maneira geral, a noção de variação de escalas.

Nas palavras de Ricoeur (2007), “a noção de variação de escala está no fato de que não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escala, mas as conexões que passaram despercebidas na escala da macro história (p. 221). Este argumento é potente na análise deste trabalho, pois ajuda superar a visão tradicional que observaria a superfície dos

acontecimentos ou então as escalas em separado. A partir destas reflexões, pode-se mobilizar as escalas para que as análises aconteçam, sem destacá-las de seus contextos. Lima-Tavares (2011), apoiada em Magalhães (2004), argumenta a favor de não haver uma dissociação ou mesmo uma polarização com relação às escalas macro e micro. Seu estudo aponta para a riqueza de se trabalhar em uma escala mesoanálítica, ou seja, uma escala que representaria os caminhos, o trânsito de escalas. Neste sentido, Lima-Tavares (2011) adotou a escala da mesoabordagem ou mesoanálítica, por compreender que esta surge não da ação de complementar a micro e/ou macroanálise, mas sim de uma nova perspectiva de análise do objeto que transita sobre um contexto educativo, político e social.

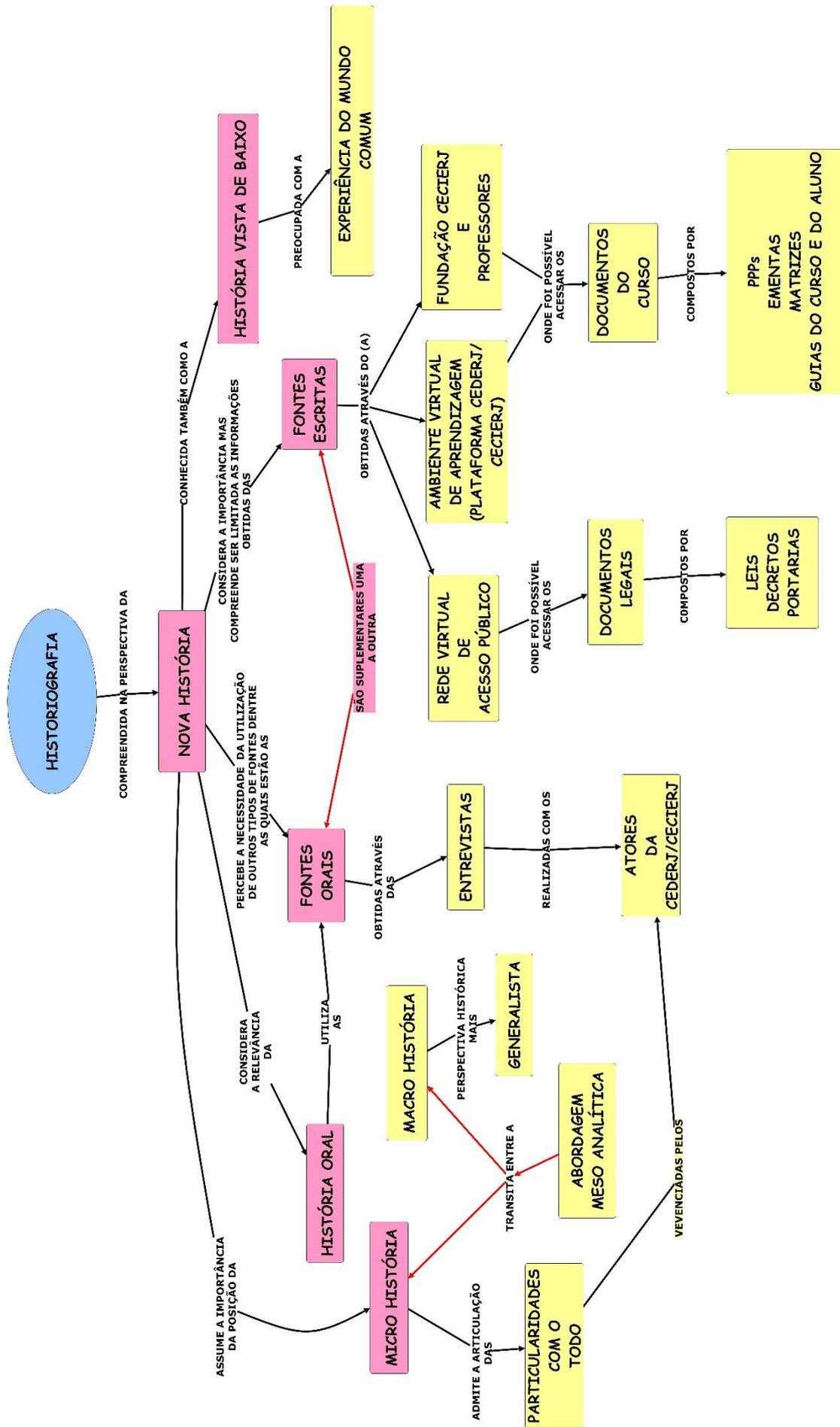


Figura 4. Mapa conceitual da construção empírica desta pesquisa com base na historiografia. (Elaborado pela autora)

Ao assumir que esta pesquisa está inserida em uma escala de mesoabordagem, compreender as análises tanto do ponto de vista da estrutura mais ampla quanto da perspectiva do indivíduo, é compreender e analisar as fontes a partir do fluxo interno do discurso, tanto do indivíduo quanto do seu papel institucional, na construção da proposta curricular do curso de Licenciatura Ciências Biológicas em questão – sem perder de vista a contextualização do tema, isto é, o consórcio CEDERJ/CECERJ/UAB e os contextos sociais e legais que o atravessaram naquele momento, bem como entender as disputas assimétricas de poder, e as condições de legitimação que atuaram no surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ.

É importante destacar que este estudo foi realizado a partir da construção de mapas conceituais como um importante estruturador do conhecimento, tendo como base as fontes orais e escritas, constituindo nosso eixo significador através da escala mesoanalítica. Ressalta-se que as fontes orais colhidas dos relatos dos participantes convidados não foram utilizadas a fim suprir carências das fontes escritas, mas sim por entender que o intercruzamento das informações dessas fontes seria mais adequado para a condução dos estudos (PRINS, 1992).

É importante enfatizar que com relação à análise das matrizes curriculares – período de 2002 a 2015 – foi possível observar que não ocorreu mudanças efetivas entre uma ou outra, a não ser alterações no que diz respeito ao trânsito de disciplinas de um período para outro. No entanto, cabe salientar que a matriz curricular do ano de 2013 (ANEXO 4), ganhou espaço de destaque para discussão nessa pesquisa, à medida que, respectivamente, trazem mudanças relacionadas ao acréscimo de disciplinas eletivas e ao perfil do egresso do curso de Ciências Biológicas. A mudança relativa ao perfil do egresso permite a atuação deste na área de meio ambiente, podendo ter seu diploma registrado junto ao Conselho Federal de Biologia.

IV.1.1 Fragmentos das fontes escritas e orais.

Esta etapa do trabalho buscou compor e entrelaçar considerações sobre a história do surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. A fim de orientar a análise a respeito do surgimento do curso em questão, este subcapítulo foi dividido em tópicos, tais como: (i) o contexto político social; (ii) a proposta do consórcio; (iii) as concepções de EaD; (iv) o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; e (v) a proposta curricular.

O CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL

De acordo com Silva (2013) é importante que a história do currículo não se detenha nas deliberações formais de normas e leis, mas que investiguem também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado pode ser interpretado de diferentes formas. Neste sentido, o processo de fabricação do currículo não se constitui como um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais. Nesta perspectiva, se faz necessário delimitar e compreender o contexto político social no qual surgiu o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ/CECERJ/UAB em 2002.

Com a inserção da EaD no contexto educacional brasileiro, a partir do artigo 80 da LDB/96, iniciativas como a do consórcio CEDERJ possibilitaram a oferta do Ensino Superior público a distância no Estado do Rio de Janeiro, com a proposta inicial de formar professores da Educação Básica. Como enfatizado por Vieira (2007), o contexto político marcado por parcerias e lideranças da época foram importantes e decisivos para o surgimento do Consórcio

CEDERJ no ano 2000. A argumentação da referida autora nos remete ao idealizador da Universidade Pública a distância, Darcy Ribeiro. Todavia, é importante salientar que tal projeto é materializado nas mãos de Wanderley de Souza, primeiro reitor da UENF e então Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, no mandato de Governador de Anthony Garotinho ao Estado do Rio de Janeiro (1999 a 2002). Esta narrativa não está presente somente nos escritos a respeito da Educação a Distância, também apareceu na fala do participante F. Através das memórias deste entrevistado, é que se compreende o papel que Wanderley de Souza teve para o projeto de EaD ganhar vida. O participante F descreve suas impressões sobre esse período na história do consórcio, seu surgimento:

Eu acho que é o produto [o consórcio] de uma evolução, de pessoas, de ideias. Por pessoas, porque, um fator determinante foi a experiência que o Wanderly teve, pelo fato dele ter trabalhado com Darcy Ribeiro.....Eh, o Wanderly tinha uma proximidade com ele. Foi ideia do Darcy criar a UENF, e o Wanderly foi o primeiro reitor da UENF. [...]o que eu sei contado pelo Wanderly é que ele [o próprio Wanderly] tinha sido chamado pelo Darcy, quando ele estava pensando no projeto de fazer essa proposta [do consórcio], que ele [Darcy] pensou numa universidade virtual, que juntasse, vários... o país inteiro e o Vanderlei tinha sido convidado pra atuar coordenando a parte ligada a ciência de saúde. [...] E isso acabou que Darcy faleceu, mas ele tinha essa ideia, enfim, Wanderly tinha participado disso e aí eu acho que coincidiu... quer dizer isso aí, assim, absolutamente subjetivo, impressões (Participante F).

Para além do papel de Wanderley de Souza e Darcy Ribeiro na EaD, o participante F destaca outra personagem relevante na implantação da EaD, o então governador Anthony Garotinho. Aliado aos interesses do governador Garotinho, destaca-se nas memórias do participante F, o processo de interiorização do Ensino Superior e as novas oportunidades que atraía este projeto à região de Campos dos Goytacazes. É relevante apontar que o Governador Garotinho é nascido na região e foi eleito por duas vezes para assumir a Prefeitura de Campos dos Goytacazes.

Neste trabalho, argumenta-se que a concentração de competências (oportunidades de estudo, trabalho, saúde entre outros) nas regiões metropolitanas, e em contrapartida a escassez de iniciativas que oportunizavam a melhoria das condições sócio-econômicas no interior do Estado do Rio de Janeiro, apresenta-se como fator importante no processo de decisões políticas. Neste sentido, compreende-se a possibilidade de interiorização da Educação Superior como relevante neste período. Esta proposta também pareceu ser muito oportuna nas intenções do Governador Garotinho, o qual buscou reconhecimento de seus eleitores ao atender a importante questão da interiorização do Ensino Superior.

Deste modo, tanto a expansão, como a interiorização do ensino estiveram posteriormente definidas como objetivos sociais da Fundação CECIERJ, sendo o consórcio CEDERJ, uma das suas vertentes, e no Decreto 5.800/06, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, onde ambos tratam da Educação Superior a Distância no país, como estão em destaque respectivamente no trecho que se segue:

Art. 2º, Parágrafo único: Na consecução de seus objetivos sociais promoverá a Fundação **CECIERJ** a *expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade* no Estado através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou a distância (*grifo da autora*) (ALERJ, 2002).

Art.1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade *de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País*” (*grifo da autora*) (BRASIL, 2006).

Frente a essas questões, reforçar-se a ideia de que a conjuntura da origem do consórcio se deu em meio a um entrelaçamento de ideias e projetos imbuídos por pessoas e lideranças que compartilharam interesses comuns em um mesmo período da história.

Na Figura 5 está representado o MC que cria uma rede de conexões que representa o contexto político-social do surgimento do consórcio CEDERJ e a sua relação com a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na EaD. De modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor verde no topo desta figura.

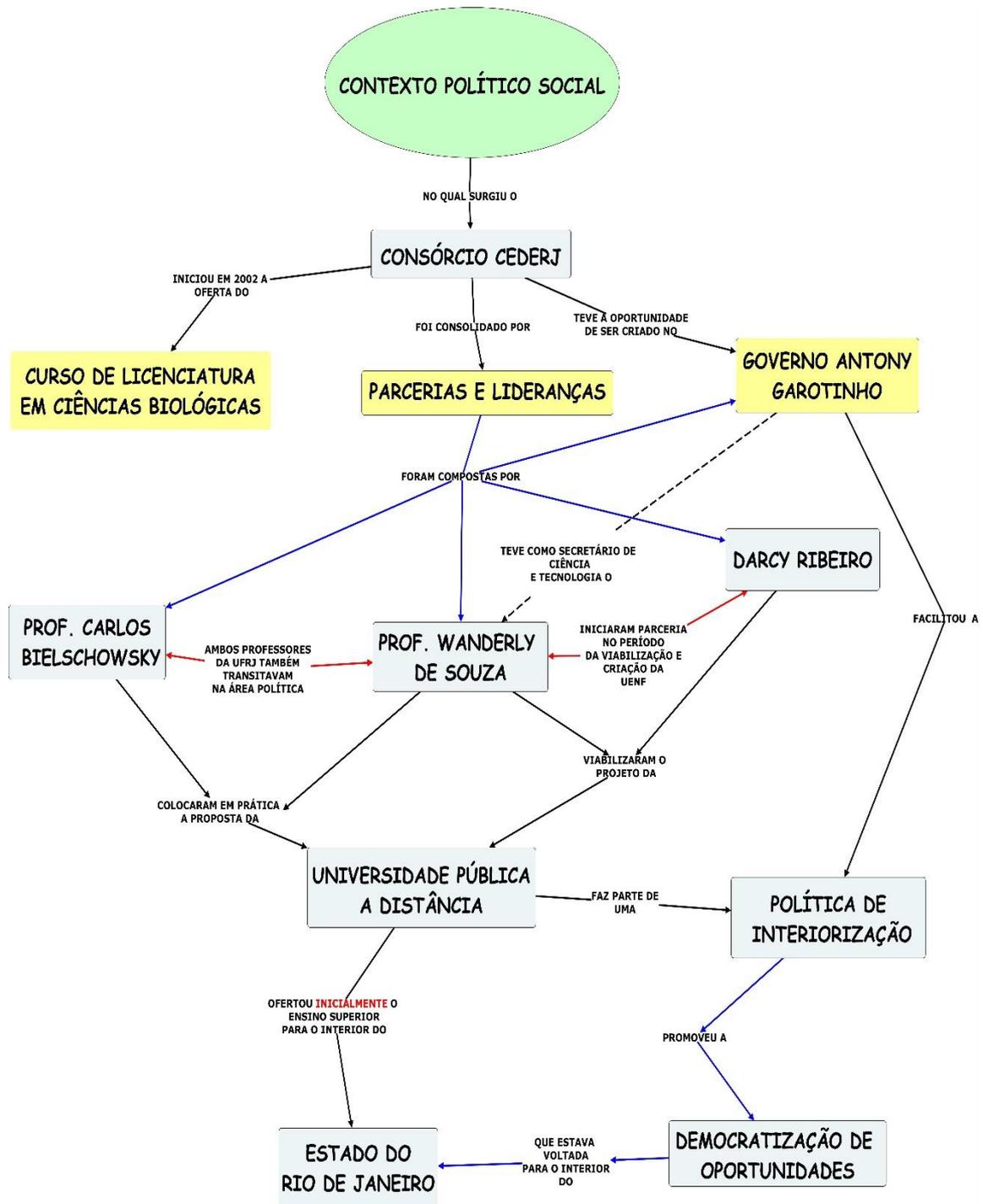


Figura 5: Mapa Conceitual do contexto político-social do surgimento do consórcio CEDERJ e sua relação com a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na EaD. (Elaborado pela autora)

A PROPOSTA DO CONSÓRCIO

Com o surgimento do consórcio CEDERJ, o desejo por atores importantes neste processo, como Darcy Ribeiro, Wanderley de Souza e Anthony Garotinho, de interiorizar a Educação Superior Pública encontra elementos importantes à sua realização. O participante F destaca que a maneira como essa interiorização acontece foi “um lance de mestre”. Segundo este, a criação de uma instituição nova para tal ensejo naquele momento teria sido inviável, visto que, não havia tempo hábil para se formar uma equipe docente necessária. A opção adotada naquele momento foi o surgimento de um consórcio, previsto na legislação, utilizando as instituições que já existiam ao invés de criar uma outra para este fim.

A previsão de consórcios para oferta de cursos a Distância está presente em vários documentos normativos que tratam da EAD. No art. 80, inciso § 3º da LDB/96 está descrito que poderá haver *cooperação e integração* entre os diferentes sistemas de ensino; o decreto 5.622/05 em seu art. 6º, estabelecendo que *poderão ocorrer convênio e os acordos de cooperação* celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras; e o art. 3º do decreto 5.800/06 prevê que o Ministério da Educação *firmará convênios* com as instituições públicas de ensino superior para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB.

No entanto, é no art. 3º do regimento interno da Fundação CECIERJ (ALERJ, 2002), definido pelo Decreto 42.765/10, em destaque logo abaixo, que fica claro como se deu especificamente articulação entre as partes que constituem as parcerias no consórcio CEDERJ/CECIERJ.

Para alcançar seus objetivos, a Fundação CECIERJ *promoverá ações conjuntas das instituições de ensino superior públicas no Estado do Rio de Janeiro*, com vistas à melhoria da qualidade da educação, através da gestão de ações executivas de caráter acadêmico-administrativas no Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, ações estas que visam integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições consorciadas.

Deste modo, o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), tomou a decisão política de propor um consórcio que passou a utilizar o ensino a distância para viabilizar a formação em nível superior. Neste sentido, os objetivos do CEDERJ – segundo o Projetos Políticos Pedagógicos do curso a distância de Licenciatura em Ciências biológicas CEDERJ – UERJ (2009), UENF (2009) e UFRJ (2014) – são: (i) contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; (ii) contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; (iii) atuar na formação continuada a distância de profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores, bem como suprir a carência de profissionais da área de educação básica na rede pública estadual; e (iv) aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação, no sentido de oferecer à população do Estado do Rio de Janeiro mais um horizonte de qualificação.

A respeito da formação de um consórcio entre as Universidade públicas do Estado do Rio de Janeiro, o participante F cita a importância da aproximação de Wanderley de Souza com Carlos Bielschowsky para a realização deste projeto. Ambos professores, pesquisadores e atuantes em políticas públicas com trânsito em suas instituições de origem, foram os atores fundamentais nesse processo de expansão e interiorização da Educação Superior no Estado do Rio de Janeiro. Para além destes personagens principais, outros também apresentaram papéis importantes na criação deste consórcio, como o próprio entrevistado F que participou deste momento e que também foi colaborador deste processo, principalmente no que se refere ao curso de Ciências Biológicas. Sendo assim, o conjunto de pessoas envolvidas aceitaram um

desafio novo na experiência educacional brasileira, e praticamente desconhecida no meio acadêmico, e assumiram os riscos frente à imensa complexidade que compreende a natureza da EaD.

Destaca-se que as políticas Educacionais em EaD estrangeiras têm servido como inspiração à experiência brasileira desde sua implantação no sistema educacional pela LDB/96, recontextualizando-as para realidade e necessidades do Brasil. De acordo com Ball (2006), a criação das políticas nacionais se caracteriza como um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, já tentados e testados localmente, que são reconfigurados segundo as características e condições locais. Cabe ressaltar que no surgimento do consórcio CEDERJ, o modelo de EaD proposto para o Estado do Rio de Janeiro teve suas matrizes baseadas no modelo espanhol de EaD; apresentando aproximações e distanciamentos deste tipo de formação de educação a distância.

As memórias do participante F trazem esta aproximação do surgimento do modelo brasileiro ao modelo espanhol em EaD:

O modelo de inspiração [do consórcio CEDERJ] com certeza, foi a Espanha. (...) Vanderlei esteve com o rei da Espanha Juan Carlos (...) teve contato com o próprio rei e comentou sobre o projeto e ele [o rei Juan Carlos] disse "pode deixar que eu vou abrir as portas pra vocês (PARTICIPANTE F).

Em seus relatos, o participante F argumentou que nos primeiros momentos de articulação e planejamento do projeto, o Professor Carlos Bielschowsky foi à Espanha para conhecer o modelo, tendo em vista as similaridades culturais entre os países (Brasil e Espanha), mas não deixando de considerar a variação da cultura local. Baseado neste modelo, surge então o modelo de EaD do Estado do Rio de Janeiro, como argumenta o Participante F:

(...) essa coisa de ter polos, de ter tutor presencial, isso é coisa da Espanha. A Inglaterra, por exemplo, a de Londres não tem tutor presencial. Alemanha não tem. Estados Unidos quase não tem. Então, é um modelo, assim, muito parecido com o modelo espanhol. Uma coisa, por exemplo, que se copiou de lá, foi que embora tivesse os polos que são os locais centralizados, a administração acadêmica daquilo [dos cursos ofertados] tinha que ficar com a sede [as universidades presenciais] por causa das interferências políticas. Imagina se o diretor de polo tivesse alguma interferência, ainda assim ainda tem alguma. Imagina se a escolha de tutor dependesse dos humores e das prefeituras (PARTICIPANTE F).

Destaca-se que apesar das aproximações entre os dois modelos, as condições culturais, econômicas e sociais do Rio de Janeiro estiveram presentes na organização das ações contempladas pelo consórcio. Compreende-se que o modelo de EaD adotado por estes atores, foi baseado no modelo espanhol, mas preservou-se diferenças importantes que expressavam o público-alvo que estava direcionado a este consórcio e também aos atores e suas instituições em que seriam baseados os cursos. Enquanto o modelo de EaD espanhol caracteriza-se como uni-modal ou especializado, que de acordo com Pereira e Moraes (2009) se dedica exclusivamente ao ensino a distância, compondo-se de instituições autônomas, as quais oferecem serviços que abrangem todas as atividades acadêmicas e administrativas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem e obtenção dos diplomas, o consórcio adotou um modelo denominado bi-modal ou integrado. Segundo Belonni (2015) as instituições que adotam este modelo operam ao mesmo tempo como universidades convencionais de ensino presencial regular e ensino a distância, representando, portanto, uma alternativa favorável à ampliação de matrículas no ensino superior. Nesta direção, compreende-se que a proposta deste consórcio mostrou-se como algo particular e único ao Estado do Rio de Janeiro, apesar de seus referenciais estrangeiros.

No entanto, sua repercussão principalmente no meio acadêmico nem sempre foram consensuais e sem disputas das instituições que produzem conhecimento. Sua aceitação e credibilidade sofreram, já no início do projeto, distorções que dificultaram a sustentação do projeto. Nas memórias dos participantes estão materializadas as tensões e obstáculos que surgiram com a EaD:

Participante A: Porque era, como eu falei (...), era tudo muito novo. Educação a distância, consórcio. (...), muito particular e único. É uma coisa que deu certo e que muita gente achou que não daria. (...) E não tinha como dar errado, porque, é um projeto muito bonito. E as pessoas estão dispostas a que ele dê certo, isso que é bacana. (...) O CEDERJ é um, sei lá, pra quem gosta de conhecimento e desafio é um *playground*.

Participante B: (...) eu observava uma diferença, do presencial, algumas pessoas discriminam a EaD, um pouco, nas universidades, nos cursos, (...) as pessoas têm dificuldades de ver [entender] a EaD. (...) na universidade, (...) vejo que também, alguns colegas mesmo trabalhando com a EaD têm uma certa dificuldade de aceitar a modalidade, mas outros gostam. Mas ainda assim, dentro das universidades presenciais há uma dificuldade em aceitar a EaD.

Participante E: Eu lembro muito claramente é da rejeição dessa proposta [do consórcio] na universidade, (...). A verdade, ensino a distância era muito questionado. Até hoje é, porque as pessoas têm uma ideia equivocada, distorcida do quê que é. Então, a primeira coisa que vem na cabeça é Instituto Universal [Brasileiro]²⁹.

A fala destes participantes pontua ser recorrente um movimento de resistência à proposta da EaD, principalmente nas universidades consorciadas. Apesar deste movimento, o contexto em que este projeto se desenvolvia, era propício à sua manutenção e sustentação. Alimentado por políticas públicas, por atores com trânsito nas universidades e justificada pela importância de ampliação ao acesso à formação acadêmica, o projeto ganhou força e elementos à sua sustentação. Um dos elementos está materializado nos resultados positivos em termos de egressos que realizam as avaliações externas nacionais, como ENADE³⁰. Este dado apresenta-se expresso na fala do participante D:

(...) no momento [há] um entendimento da universidade [consorciada] sobre educação a distância, sobre o nosso papel no consórcio, que é muito melhor do que foi há dez anos atrás, há cinco anos atrás, (...). (...) A universidade tem que saber o que é educação a distância, tem que saber o que está sendo feito". Então quando a gente passa a dar transparência, quando você passa a mostrar o que está sendo feito, a discutir, aí a coisa começou a melhorar um pouco. (...) [e] nós tivemos a nossa primeira nota maravilhosa no ENADE eu falei "Nós somos bons", e foi melhor que o presencial (...).

(...) ainda tem alguns que torcem o nariz, que não gostam e tal. Mas hoje, eu não posso dizer... as pessoas aqui [na universidade] não podem mais dizer que não sabem o que é. Porque, antigamente, inclusive, diziam [pessoas da universidade] que não sabiam nem que a universidade [consorciada] tinha curso de educação a distância, (...) (PARTICIPANTE D).

²⁹ Instituto Universal Brasileiro foi a segunda escola a distância a ser fundada no Brasil em 1941, se tornou a maior escola do gênero no país durante os anos 60 até 80. Atualmente ainda oferece cursos online e apostilados com certificado para cursos profissionalizantes, técnicos e supletivos médio e fundamental. Disponível em <http://www.institutouniversal.com.br/>. Acesso em 09 de abril de 2017.

³⁰ ENADE = O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que avalia o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os estudantes selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade>, acesso em 08 de abril de 2017.

No que diz respeito à memória do Participante D, cabe destacar em sua fala que conforme o projeto ganhava materialidade e visibilidade, a compreensão do meio acadêmico sobre o consórcio caminhava para uma alteração. Ainda não se pode sustentar que era consensual a proposta de EaD e sua aceitação, mas conforme caminhava o projeto e este era reestruturado também, a compreensão sobre o CEDERJ era alterada. A fala do participante F ilustra o processo de compreensão do CEDERJ ao longo do tempo:

(...) as pessoas pegam um recorte do tempo e raciocinam como se nós fôssemos uma coisa já terminada e nós não somos, né. Então isso é uma coisa, assim, difícil pras pessoas... "não, mas o CEDERJ é isso". Não, ele é isso, mas ele pode ser outra coisa. Então, eu acho que isso é uma coisa, assim, legal (...).

Na Figura 6 está representado o MC da rede de relações que compõem a proposta do consórcio CEDERJ. De modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor violeta no topo desta figura.

AS CONCEPÇÕES DE EAD

A compreensão social deste projeto de EaD, não somente a visão e tensões presentes no meio acadêmico, são elementos importantes que ajudam a subsidiar o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio em questão – e especificamente na sua proposta curricular.

Segundo os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) (UENF-CEDERJ, 2009; UERJ-CEDERJ, 2009; UFRJ-CEDERJ, 2014) o qual se teve contato, a EaD proposta pelo consórcio, prezaria pela excelência acadêmica e estaria nos mesmos padrões de qualidade de ensino das instituições consorciadas, para a elaboração e oferecimento de seus cursos nesta modalidade. Tais documentos se apoiam em Fagundes (1996) que argumenta que a “Educação a Distância precisa ser realizada como Educação e não como um simples processo de ensino e, muito menos, como uma tecnologia instrucional” (p. 132).

No que diz respeito ao conceito de modalidade de ensino, procurou-se compreender os sentidos atribuído a EaD na legislação. Ao consultar o artigo 80 da LDB/96, a EaD não apresenta uma definição; na redação deste artigo, ela é tratada como “programas de ensino a distância que podem ser ofertados em todos os níveis e modalidades de ensino”. Deste modo, a EaD inicialmente não foi considerada uma modalidade. No Decreto 5.622/05, é a primeira referência a EaD como uma modalidade de ensino, no sentido atribuído ao conceito de modalidade de ensino, que se refere a determinadas formas de educação que podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar (educação básica e educação superior) incorporado não somente ao ensino, mas também a aprendizagem é mediada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, às quais ocorrem em espaços e tempos diversos. Segundo o Art. 1 do referido decreto, a EaD

Caracteriza-se a educação a distância como *modalidade educacional* na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem *ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.*
§1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares (...) (grifos da autora) (BRASIL, 2005)

A referência à EaD como modalidade de ensino, traz consigo uma barreira que é apontada na memória de alguns participantes. De um modo geral, a compreensão dos participantes é que a delimitação entre a modalidade a distância e a presencial é muito tênue e questionam a separação. O participante A, por exemplo, diz que não concebe a EaD enquanto modalidade, à medida que entende que tudo é Educação, não aposta em fronteiras e dicotomia entre a um ensino presencial e a distância. Para este participante o que existe são maneiras diferentes de aprender e contribuir para o aprendizado, ora utilizando tecnologia de informação para interação virtual, ora vivenciando momentos presenciais, no qual o contato físico não é deixado de lado. A visão dos atores que conceberam e mobilizaram o projeto de EaD no consórcio CEDERJ aposta em uma outra forma de conceber a educação, segundo o participante F.

É [necessário] tirar essa barreira [entre o que presencial e a distância] que para mim nem existe mais. Quer dizer, eu acho que hoje, não existe mais tanta barreira, pois, as pessoas não enxergam [assim], as pessoas que conhecem a educação a distância, acho que conseguem ver que não existe essa barreira. (PARTICIPANTE F)

Embora a compreensão por parte dos defensores da EaD seja da necessidade de não se ter barreiras entre o presencial e o ensino a distância, o participante F narra um debate ocorrido na ALERJ a respeito do curso de enfermagem:

(...) eu acho que o curso de enfermagem tem coisas que só podem acontecer dentro do hospital e aí tem que ser presencial e tem que ser com paciente, tem que ser com médico orientador do lado. Agora, tem coisas do curso, ah, de enfermagem que dá pra fazer a distância, né. A parte básica, por exemplo, tem muita coisa ali que, "caramba, eu não preciso que alguém fique falando uma coisa que eu sei que eu sou capaz de ler, sou capaz de dialogar com outras pessoas, eu não preciso estar na sala, eu posso estar em outro lugar, tanto faz se eu estou na mesma sala ou...

Segundo este participante, há previsão na legislação para o atendimento aos estudantes presencialmente e a distância, e, para ele, apesar de todos os cursos poderem ser oferecidos a distância, nem todo o conhecimento e prática podem ser feitas dessa forma. Defende que há conhecimentos que precisam ser vivenciados, convividos e produzidos em diferentes espaços. Nesta mesma direção está a fala do participante A, que apesar de não concordar com a nomenclatura EaD – por acreditar que cria separações no campo educacional – a percebe como a educação que utiliza as tecnologias de informação e comunicação para interação e mediação que estão disponíveis atualmente, que deveria estar presente no espaço educacional independente da modalidade.

Este posicionamento de não dissociação entre modalidades compartilhados pelos participantes A e F, parece também estar presente em uma carta aberta da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) ao excelentíssimo Ministro da Educação em março de 2016³¹, no qual destaca a importância das

(...) IES descreverem seus projetos, metodologias e modelos didático-pedagógicos para o ensino mediado por tecnologia de informação e comunicação, determinados nos seus documentos institucionais: Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de modo a promover, com seu corpo administrativo, docente, tutores e discentes, uma educação de qualidade e inclusiva, *independente da modalidade de ensino*; (...) (grifo da autora)

Segundo o participante C, apesar da EaD ter surgido há praticamente duas décadas na legislação e o consórcio estar estruturado nas universidades parceiras, a EaD ainda é um projeto que enfrenta obstáculos referentes às suas propostas de ensino e aprendizagem e sua viabilidade nas universidades consorciadas. Sua argumentação está pautada na lentidão que as discussões no meio acadêmico se dão. Este participante acredita que a proposta da EaD ainda seja uma proposta do futuro. Ao transitar em outro contexto, as reflexões também se voltam para a evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). Cabe destacar que a História da EaD no Brasil e no mundo, se entrelaçam a evolução das TIC, que vão desde os cursos por correspondência, passando pelo telecurso e chegando ao computador e todo aparato das redes virtuais que explodiram no século XXI, o que atualmente definimos como Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTIC). Deste modo, o que provavelmente o participante se referiu, é a perspectiva do novo, enquanto ao reconhecimento da EaD como modalidade educacional mediada por essas NTIC.

³¹ A referida carta aberta da ABED foi uma declaração de seu posicionamento após aprovação do documento referente às Diretrizes e Normas Nacionais para oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, elaborado pela Comissão do CNE, em parecer n.º: 564/2015, de 10 de dezembro de 2015, cabendo à Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED – ressaltar que a intencionalidade de avanços e mudanças deste Marco Regulatório. Disponível em: www.abed.org.br/.

No contexto atual, cabe destacar que a EaD trata-se de um processo de interação [entre os atores envolvidos] que pode ocorrer em seu potencial máximo, devido ao uso da tecnologia de forma apurada. Os participantes A e D ao destacarem a importância da interação no processo educativo, que é favorecida pela NTIC, percebem o quanto esse aspecto é importante às experiências da EaD e às suas próprias. Não é só a forma de interação do processo educativo que foi repensada na EaD, mas o papel do docente e do estudante. A fala do participante A demonstra esta questão:

(...) não me adaptei [à educação presencial], porque eu não sou uma pessoa que entra num lugar e 'dou uma aula'. (...) Então toda vez que eu pedia a participação do estudante (...) Então eu só sabia que estava infeliz daquele jeito que estava, não era daquele jeito que iria conseguir, porque eu achava que não era detentora do conhecimento. Eu acho que isso pra mim é uma coisa muito antiga (PARTICIPANTE A).

No que tange ao docente, o papel exercido é de um mediador, um orientador da aprendizagem e essa estará voltada à formação do estudante. O participante F argumenta que na EaD, o estudante está no centro do processo ensino-aprendizagem, e dele dependerá as ações ao seu processo de aprendizagem. Cabe a ele organizar seus estudos e interagir com o professor. Nas palavras do participante F:

Eh, e tem... os professores têm dificuldades, e os estudantes têm dificuldades, porque eles se vêm com aquele modelo fixo de antigamente. Então, eu acho que educação a distância expõe logo o estudante pra isso. (...) vai fazer AP [Avaliação presencial] primeiro AP1 e vai... né? Entendeu nada, não conseguiu fazer nada, e aí cai ficha e diz "caramba, eu fiz tanta coisa, achei que eu... não aconteceu nada". (...), aí ele acorda.

Nesta perspectiva, Belloni (2015) define a aprendizagem autônoma como processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, que deve ser capaz de autogerir e autorregular seu processo de aprendizagem, para isso deve ter maturidade, estar predisposto para aprender e ter o mínimo de habilidade de estudo. Sendo assim, a autonomia discente é uma das questões importantes à EaD. No entanto, o participante A faz uma ressalva quanto à compreensão do que seja ser um autodidata, alerta que ter autonomia para aprendizagem não significa estar sozinho, em suas palavras:

Eu entendo autonomia como a sua capacidade de buscar suas coisas, onde não tem que se estar sozinho, (...). Ser autodidata não significa estar sozinho, pois se dialoga com um livro, com um material, com outras pessoas, outros autores. Então, ser autodidata significa ser autônomo em buscar seu conhecimento, discutir, refletir sobre ele (PARTICIPANTE A).

Segundo o participante F, atualmente o acesso a um volume grande de informações é praticamente instantâneo através das redes sociais virtuais. Deste modo aprender a selecionar e ser crítico às informações que estão disponíveis é uma condição essencial na atualidade para se viver no que é denominado sociedade da informação. Neste contexto, a descoberta de novos caminhos para se chegar ao conhecimento frente às questões colocadas, bem como a conquista de autonomia para aprendizagem pelo estudante são apontados como fatores decisivos para sua permanência na EaD.

De acordo com Belloni (2015), apesar da concepção de educação como um processo centrado no estudante – concepção fortemente difundida na EaD – ser bem aceita por parte dos docentes em todos os níveis educacionais, ela não tem ultrapassado o nível do discurso; a prática continua organizada e estruturada em uma perspectiva acadêmica, altamente centrada no

professor. Ainda segundo a autora, é necessário enfatizar que a introdução de NTIC de forma isolada no processo educativo, não irá garantir que este seja centrado no estudante, sendo necessário, portanto, a reorganização de todo processo de ensino que promova o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem.

Na Figura 7 está representado o MC da rede de relações que compõem as concepções de EaD, de modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor azul no topo desta figura.

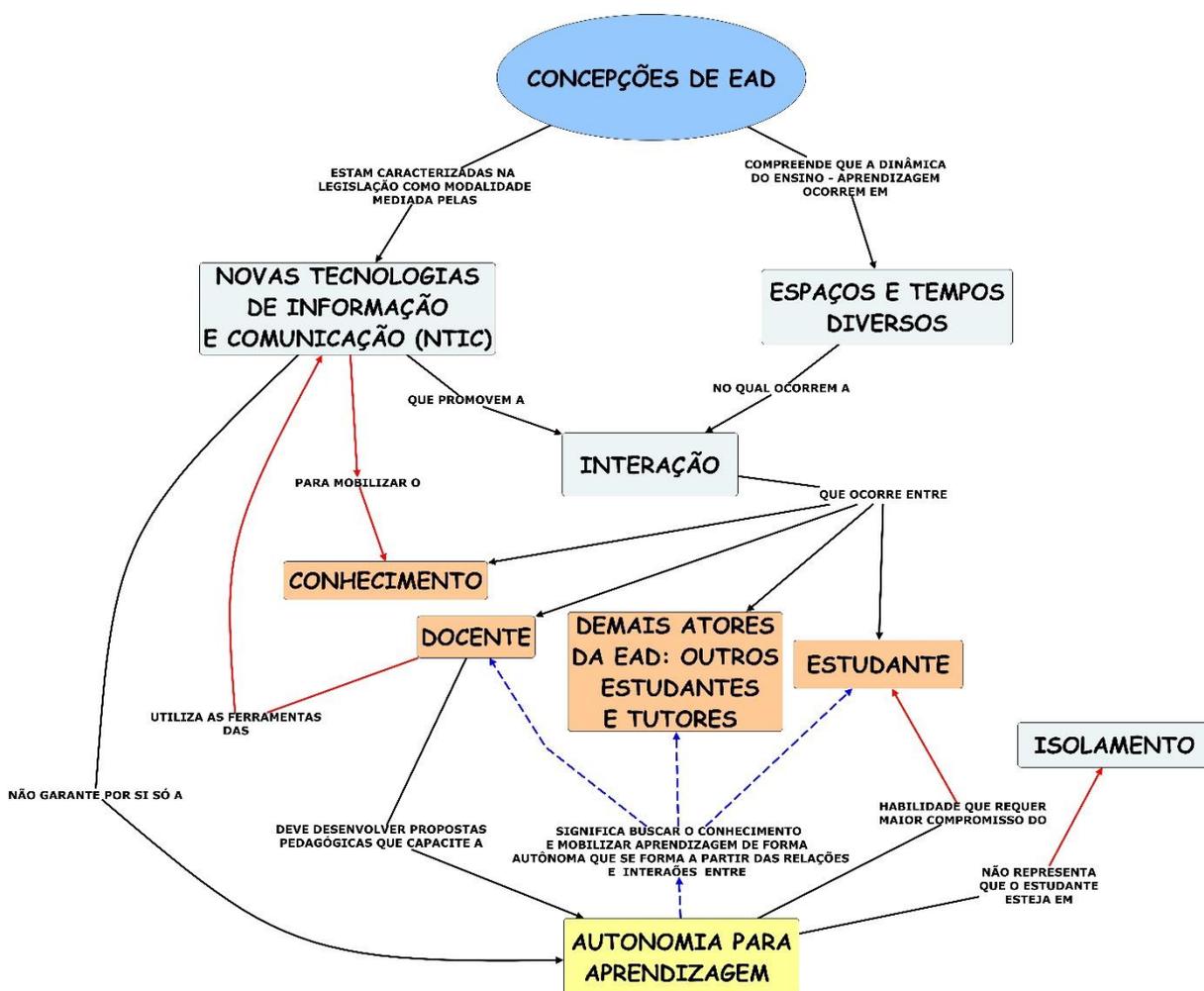


Figura 7: Mapa conceitual da rede de relações que compõem as concepções de EaD. (Elaborado pela autora)

O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Segundo Moreira (2001), o currículo envolve um ambiente em permanente transformação e engloba o que se passa na experiência educacional e em seu contexto cultural, econômico e político. Neste sentido, foi traçado o panorama político social e problematizada as concepções de EaD, às quais permeavam os textos legais e meio acadêmico no período em que foi criado o consórcio CEDERJ no ano 2000, e começou a ser delineado o panorama para o surgimento do curso de Ciências Biológicas no âmbito do consórcio.

Com o surgimento do CEDERJ, em janeiro deste mesmo ano, segundo Vieira (2007), atores importantes responsáveis pela sustentação do projeto ocuparam lugares de destaque no consórcio. Além dos idealizadores, os professores Carlos Bielschowsky e Wanderley de Souza, assumiram os postos de coordenadores de Curso e articuladores nas universidades; para este trabalho destacou-se os professores Wilmar Dias (UENF) e Masako Masuda (UFRJ), que foram responsáveis pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nas universidades consorciadas.

Segundo Vieira (2007), o curso de Licenciatura em Biologia, oferecido através do consórcio CEDERJ, proporciona formação inicial para profissionais da educação básica. A proposta do curso prioriza a compreensão da forma de construção de conhecimento, dando atenção especial à análise, à crítica, à seleção, à criação e à elaboração de material didático para o ensino, conscientizando sobre a importância da formação continuada do profissional (CEDERJ, 2015c). Neste sentido, o plano orientador para a formação a distância de professores de Ciências e Biologia busca construir uma consciência do educador enquanto colaborador do processo de aprendizagem, prezando por uma metodologia que estimule a atitude construtivista como princípio educativo (VIEIRA, 2007).

Ao ser convidado pelo professor Wanderley de Souza para coordenar e desenhar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas junto a outros professores, o participante F relata que o diálogo sustentado por aquele grupo, vislumbrava a oportunidade de propor algo que realmente fosse diferente do ensino presencial e tradicional, no que se refere à formação de professores. Segundo este participante, as ideias circulantes e expressas no Guia do Curso de Ciências Biológicas (CEDERJ, 2015c) (descrito acima) pautava-se em uma

Nova [a proposta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas] e, assim, extremamente importante, tanto do ponto de vista de direto, de formação (...) a ideia é que a gente teria uma oportunidade, talvez, de mexer com o ensino de Biologia, que é uma coisa que me incomodava muito (PARTICIPANTE F).

Este mesmo participante continua seu relato refletindo que sua experiência como professor presencial marcou suas percepções iniciais sobre a EaD. Segundo ele, o contato com os estudantes no começo da graduação foi um parâmetro importante para ele, na elaboração inicial do curso, pois percebia naqueles estudantes os reflexos de pontos negativos da educação básica brasileira, no que diz respeito ao ensino de Biologia. Em suas palavras:

Até hoje me incomoda muito, de que os estudantes de um modo geral, tenham essa visão de que Biologia, estudar Biologia é igual estudar gramática. Quer dizer, eles decoram as coisas. Mas não é isso? (...) tudo que eu falava no curso de graduação (...), eles [os estudantes] já tinham ouvido falar. (...) Mas na verdade, quando você destrinchava o negócio, eles não sabiam. Eles conheciam as palavras, mas não tinham ideia de tudo que estava por trás. Então, aquilo me incomodava muito, então, a gente tentou, de alguma forma, mexer nisso. Eu acho que ainda a gente está no processo, mas enfim. Foi uma motivação nessa direção.

Com esta inspiração, o participante B também relata que quando atuou como tutor presencial e tutor coordenador do consórcio, ao participar das capacitações percebia a iniciativa dos professores (coordenadores de disciplina) em trazer algo diferente para o curso.

O que sempre era falado, assim, na perspectiva das Ciências Biológicas, era a oportunidade de modificar algumas ementas, que já estavam meio engessadas e que não se modificavam dentro da universidade no presencial. Esses professores se mostravam entusiasmados com a possibilidade de trazer algo diferente, nesse curso de Ciências Biológicas, nessas primeiras disciplinas, que tinham até um nome bem diferente, Diversidade de Seres Vivos, grandes temas, Dinâmica da Terra. (...) eu percebia que existia uma motivação muito grande dos professores de trazerem o que eles vinham estudando fora, (...) trazendo conhecimentos produzidos recentemente, já nessas matrizes curriculares inicial, nessas ementas.

Nesta mesma direção, o participante F destaca que a proposta do curso foi orientada pela percepção de formação profissional a ser exercido com qualidade e ética docente. A formação do professor deve ter como foco a formação da criança, e, portanto do adulto que um dia ela irá se tornar. Segundo os Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UENF (UENF-CEDERJ, 2009), UERJ (UERJ-CEDERJ, 2009) e UFRJ (UFRJ-CEDERJ, 2014), respectivamente, o referido curso foi idealizado dentro dos mesmos padrões gerais que regiam/regem o consórcio CEDERJ. Seu objetivo está pautado na formação a distância de professores para a Educação Básica, através do ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental e Biologia no Ensino médio.

Ainda no tocante ao perfil do professor de Ciências e Biologia, os PPPs em questão, argumentam a favor de uma formação básica e ampla através de fundamentação teórica e prática que abrange o conhecimento da diversidade dos seres vivos, suas relações filogenéticas, bem como suas relações com o ambiente. Acrescido à essa estruturação profissional está uma formação pedagógica que respalda o trabalho docente crítico e consciente, que transforma o ambiente no qual está inserido.

É nesta perspectiva que se enquadra a proposta inicial do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. Destaca-se que o curso de Ciências Biológicas surgiu voltado à licenciatura e suas questões, diferentemente de outras instituições que ofertam o curso de licenciatura e trazem consigo uma marca do bacharelado expressa em sua matriz curricular. Como apontado pelos participantes E e F, o curso surge se aproximando aos debates da licenciatura e produzindo afastamentos às discussões do bacharelado. Na fala do participante E, esta questão fica expressa, quando segundo suas palavras:

“então o nosso curso, é montado para formar o professor de Biologia, e não apenas um indivíduo que tem uma complementação pedagógica. Então, a formação como um docente acontece desde o início.”

Deste modo, segundo os PPPs da UERJ (2009), UENF (2009) e UFRJ (2014), e as matrizes curriculares do curso no período de 2002 a 2015, respectivamente, as disciplinas pedagógicas são oferecidas a partir do segundo período do curso, com a disciplina de Fundamentação da Educação I, com o objetivo de estimular o futuro professor e aproximá-lo desde cedo aos objetos e objetivos de sua futura profissão.

No entanto, segundo os participantes D e F, a formação do curso de Ciências Biológicas até então voltada somente à formação docente, passa por uma reestruturação curricular. É importante destacar que as matrizes curriculares estudadas apresentaram alterações que não foram consideradas para análise neste trabalho, pois se tratavam de modificações de disciplinas nos períodos, uma alteração de semestre a ser oferecido e não em mudanças no âmbito/teor da disciplina. Foi percebido, tanto na fala dos participantes quanto na documentação, que houve

uma modificação na matriz curricular sentida pelos diversos atores do curso (docentes, tutores e discentes). Esta alteração refere-se à adição de disciplinas eletivas – as quais passaram a ser previstas no Projeto Pedagógico do Curso³² - que possibilitariam os egressos do curso de Ciências Biológicas a atuarem como técnicos, consultores na área de meio ambiente.

Esta mudança na matriz curricular também permitia aos formandos registro no Conselho Federal de Biologia. Apesar da legislação não prever tal situação aos egressos da Educação a Distância, o curso conquistou esse direito, mediante um parecer positivo do Conselho Federal. Ressalta-se que esta modificação não foi uma demanda apresentada pelos docentes e/ou personagens administrativos do consórcio, foi um pedido dos egressos das primeiras turmas do curso que reivindicaram atuação em empresas também. Deste modo, a proposta inicial de matriz curricular que se aproximava das discussões a respeito da licenciatura, foi alterada a partir de 2013³³, que com acréscimo de um grupo de disciplinas eletivas somado à carga horária de disciplinas obrigatórias e demais eletivas que o curso já possuía, passou a ter a carga horária mínima para atuação na área de meio ambiente³⁴. O curso de Ciências Biológicas do CEDERJ tendo uma proposta curricular semipresencial conseguiu estar de acordo com o estabelecido na Resolução nº 227/2010, de 18 de agosto de 2010 (CFBIO, 2010), que dispõe sobre a regulamentação das Atividades Profissionais e das Áreas de Atuação do Biólogo, em Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção.

Todavia, o participante D pondera que esta alteração na matriz curricular, se por um lado este credenciamento junto ao conselho era visto como um ponto positivo ao curso de Ciências Biológicas, por outro diversificava a formação do estudante do curso; se nas primeiras turmas, estes estudantes estavam afinados às questões da licenciatura, após esta reformulação, passou a atrair estudantes que não apresentavam interesse em atuar na educação. Em suas palavras:

(...) várias pessoas que não querem nem saber de escola, não querem saber de educação, mas querem o diploma, de biólogo, aí vem fazer [o curso]. Vem fazer Biologia, mas não com o intuito de ser professor. Com intuito de fazer as eletivas ou de poder fazer um estágio na universidade, depois fazer o bacharelado ou passar pro mestrado ou pra atuar na área de meio ambiente (PARTICIPANTE D).

Para além da essência diversificada do estudante, o participante D reflete que esta modificação produziu uma visão totalmente equivocada da proposta do curso, e cita um exemplo:

Teve uma [aluna] que diz, por exemplo, que ela trabalha num laboratório de análises clínicas há muito tempo e ela quer ter o laboratório dela. Eu digo "mas você não está

³² Em um parecer do conselho Regional 2º Região RJ/ES em 16 de julho de 2012, foi emitido em resposta à solicitação de análise do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas – EAD (modalidade semipresencial) do consórcio CEDERJ, indicando que o referido curso possui em sua grade curricular carga horária de 3615 e 181 créditos, de modo que esta carga horária e a relação das disciplinas, capacita ao graduado do referido curso a se registrar no Conselho Regional de Biologia e atuar como biólogo. Fica ainda indicado que por ter 1185 horas em conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente, atende ao mínimo de 735 horas de componentes curriculares/disciplinas, definido pelo parecer GT de Revisão de áreas de atuação/CFBio 01/2010 pelo parecer CFBio 02/2010 – CFAP e Parecer CFBio 04/2010 – CLN. (ANEXO 5) (Disponível em: <https://www.facebook.com/biofilosofando/posts/206803522782630>)

³³ Para efeito de comparação entre as matrizes que indicam a inclusão de disciplinas eletivas que passaram a somar a carga horária para habilitação para área de Meio Ambiente, indicando as alterações curriculares, foram anexadas a essa dissertação as matrizes 2002 (ANEXO 2), 2012 (ANEXO 3) e 2013 (ANEXO 4).

³⁴ O registro do diploma do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ junto ao Conselho de Biologia, ocorre mediante a uma trajetória formativa percorrida pelo estudante do curso que contemple as disciplinas eletivas com carga horária para área de Meio Ambiente.

formada em análises clínicas". (...) aqui não passa nem perto da carga horária que deveria ter [para esse tipo de formação]. (PARTICIPANTE D).

Deste modo, apesar de no surgimento do curso de Ciências Biológicas, a proposta do curso estar mais próxima aos debates da formação docente, as discussões que pareciam estar a lado do projeto (as do bacharelado) disputavam de maneira assimétrica a proposta curricular. No relato do participante F fica clara esta situação quando este diz que a proposta inicial não era ser um curso próximo às discussões de bacharelado e, mesmo após a reformulação, ele argumentava a favor de ainda estarem distantes.

Neste sentido, discussões até então originárias do ensino presencial como a relação entre bacharelado e licenciatura e as disputas assimétricas de poder na formação de Ciências e Biologia, ganham força na reformulação da matriz curricular do CEDERJ em 2013, mesmo que os participantes produzam eco negativo às ideias do bacharelado no curso.

Para além das discussões da relação licenciatura/bacharelado, cabe destacar, segundo Bonilla e Pretto (2007), que a consolidação do modelo de EaD, especificamente o surgimento do curso de Ciências Biológicas que se propõe analisar, se constitui em um cenário marcado por profundas mudanças sociais e educacionais, provocadas pela inserção das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTICs). Embora esteja em (re)construção o uso integrado das tecnologias de comunicação no cenário da EAD, ressalta-se que o uso das NTICs possibilita repensar as matrizes curriculares tradicionais, cuja organização dos saberes é pautada em sequência linear, estática, disciplinar e segmentada (DIAS e LEITE, 2012).

Sendo assim, compreende-se o surgimento do curso de Ciências Biológicas do CEDERJ se distancia de uma perspectiva, na qual o conhecimento é compreendido e compartilhado pela mera transmissão de informações e por uma visão linear e simplificada dos fenômenos envolvidos nesse processo. Neste sentido, a proposta do currículo em questão emergiu, como argumenta Bonilla e Pretto (2007), em um currículo construído transversalmente, fundamentado no respeito aos processos cotidianos e à valorização plena do sujeito, procurando desestabilizar a hierarquia e a verticalidade próprias de uma cultura pedagógica sedimentada ao longo dos anos.

Neste contexto e de acordo os Projetos Pedagógicos ao qual se teve contato, o curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas – CEDERJ foi concebido segundo as especificidades da EaD, modelo bimodal. A proposta do curso, e portanto do consórcio, é oferecer educação superior a distância a partir da experiência educativa das universidades consorciadas e da articulação entre elas. O participante E fala da importância do sistema de colaboração, caracterizado no tripé: as universidades; o CEDERJ/CECIERJ; e a prefeitura, de modo que sem essa estrutura a (s) universidade (s) não teria (m) condições de ofertar este curso nessa modalidade. Na fala do participante E:

Quando olho para o curso de Biologia, e para meus estudantes, eles são diplomados pela UENF, mas a UENF não tem a estrutura necessária para sustentar esse curso. Então o que possibilita a UENF ser capaz de diplomar, é estrutura do CEDERJ, que tem toda a administração de tutores, de material didático, de avaliações, de plataforma, tudo isso é importantíssimo. A UENF hoje não tem a menor condição, não tem a menor estrutura ou nem parecida com o que o CEDERJ tem e que faz com que seja possível esse curso. Então isso é muito importante. A estrutura administrativa, a estrutura de prova, de saída de campo, (...) (PARTICIPANTE E).

De acordo com o PPP UERJ-CEDERJ (2009), cabe às universidades além da elaboração do material didático, o registro acadêmico dos estudantes, a definição dos currículos, a orientação acadêmica, a avaliação dos estudantes nas formas presencial e a distância, emissão de diplomas, e capacitação e gerenciamento do sistema de tutoria. Ficando a cargo do núcleo

gestor da fundação CEDERJ/CECERJ/UAB (atualmente), a responsabilidade das técnicas e tecnologias para EaD.

Ainda neste documento, é citada importância dos polos regionais nas experiências EaD, que apoiados nos modelos estrangeiros, representam a referência física aos estudantes, dando o suporte necessário para o desenvolvimento dos momentos presenciais obrigatórios, criando o ambiente propício ao acolhimento dos estudantes, que conta uma equipe de funcionários técnico-administrativos provida pelo município. O participante E destaca a importância da relação polo regional e sua respectiva prefeitura ou município, à medida que eles comportam atividades vitais para oferta do curso de Ciências Biológicas, no trecho que se segue.

(..) Então em todos os lugares que a gente tem um polo, este é mantido pela prefeitura. Então quando se tem uma prefeitura atuante, você tem um polo muito bom. Quando você tem problema com a prefeitura, o polo não vai tão bem assim. Então é muito importante ter uma prefeitura que apoie o curso. (...) O curso de Biologia é semipresencial, então a gente tem os laboratórios nos polos, tem saída de campo. E é nítido quando se tem um polo dentro de uma estrutura municipal boa, (...) Quando você tem uma boa prefeitura, o polo é sensacional. (...), que funcionam melhor [o polo] e certamente tem a ver com, esse aspecto político, de ter uma pessoa na direção do polo e uma prefeitura que apoie essa pessoa, e que acredite nesse projeto. Então, é fundamental.

A metodologia de EaD utilizada pelo consórcio, sustenta quatro pilares do curso de Ciências Biológicas, de acordo com os PPPs do curso: (i) o material didático; (ii) o processo de tutoria; (iii) o processo de avaliação; e (iv) o conjunto de atividades presenciais.

De acordo com o participante F, na época do surgimento do curso de Ciências Biológicas, o material didático e impresso foi determinante para consolidação do mesmo, bem como a decisão de que o professor da educação a distância não seria o especialista em educação a distância, mas o especialista nos assuntos específicos da área. Deste modo, é importante destacar que no estágio inicial do consórcio e do referido curso de Ciências Biológicas, este não esteve estruturado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) através do uso das NTICs. A fala do participante B, reitera esta situação,

“então,... mas nesse primeiro momento, 2002, 2003, era um curso, né, com um material didático que centrava ali, o ensino,... o material didático, módulo, né?”
(PARTICIPANTE B)

As considerações de dois participantes B e F retratam o processo inicial de estruturação do AVA no CEDERJ e no curso de Ciências Biológicas

Participante F: (...) Não tinha ambiente virtual. (...) Nós começamos a trabalhar com a questão do ambiente virtual, acho que foi 2005. (...) e quem começou a desenvolver a plataforma foi uma pessoa que hoje está lá no CEFET. Ela tinha um cargo em comissão, aqui. Mas os primeiros concursados da área de TI [Tecnologia da Informação] entraram em 2006. 2005, 2006. Foi quando teve a transição (...) Quer dizer, a gente começou sem um ambiente virtual e por isso o material impresso era tão importante.

Participante B: E aí, depois [o consórcio] começa com as tecnologias, a internet avançando e aí o sistema começa a entrar, a plataforma e aí o CEDERJ começa, eh, a atuar mais no ambiente virtual de aprendizagem, isso daí foi um processo, né. (...) Um processo que foi crescendo cada vez mais, na EAD. Então nós temos aí a metodologia, do ambiente virtual que... acaba proporcionando uma maior interação dos estudantes, cada vez mais foi utilizado.

Neste sentido, no início do consórcio e, portanto, do curso Ciências Biológicas foi marcado pela presença marcante do material didático impresso. Sendo o AVA, introduzido de

forma gradativa ao longo da história dessa instituição. Segundo Silva *et al* (2014), um AVA pode ser definido como uma sala de aula virtual acessada via web³⁵, representando um novo “espaço” de aprendizagem, que repensa o processo educacional como um todo, à medida que possibilita a realização de outras práticas, estratégias, e atitudes na formação educacional.

De acordo com Dias e Leite (2012), um AVA, possibilitado pelo avanço das NTIC, apresenta recursos que viabilizam maneiras variadas de gerenciamento e acompanhamento de aprendizagem, reduzindo distâncias entre professores, tutores e estudantes, sejam elas física ou comunicacional, potencializando assim, a consolidação de comunidades de aprendizagem. Neste sentido, dois pontos se convergem e são essenciais para dar suporte ao AVA do consórcio, primeiro o desenvolvimento da própria plataforma CEDERJ, que tem propiciado cada vez mais, possibilidades diversas de ensino e aprendizagem para estudantes, professores e tutores, potencializando a interação entre esses atores; e segundo é o acesso à internet de banda larga³⁶ para mobilizar a utilização de todos os recursos oferecidos. Essas duas condições convergem para atender as necessidades da modalidade EaD, concebida na contemporaneidade como modalidade mediada pelas NTIC.

Os participantes B e F também relatam a progressão da plataforma inicial construída pelo CEDERJ para a atual. O AVA, segundo seus relatos, vem produzindo não só transformações de ordem técnica, mas também na relação de ensino-aprendizagem mediado por este ambiente. Nas palavras dos participantes B e F

Então a plataforma, ela foi se alterando, né. Era uma plataforma muito simples, inicialmente, eu não sei exatamente a data, mas eu acho que por volta de 2003, já, no final de 2003, 2004, 2005, já, cada vez mais, né. E aí esse ambiente virtual, ele começa a... eu acho que a fazer muita diferença, né, nesse processo de ensino aprendizagem dos estudantes, na EaD (PARTICIPANTE B)

Então, eu acho que a gente vai poder usar as duas coisas [o material didático antes somente impresso e o AVA]. A gente tem uma coisa sólida no papel, PDF, que pode ler no celular, do jeito que você quiser, mas está lá, e que a gente vai atualizando e tem toda a bibliografia adicional que quiser, e vai ter agora um ambiente virtual que vai ser muito mais interativo. A gente começou a melhorar isso foi dois anos atrás, três anos atrás, quando a gente mudou pro MOODLE³⁷ (PARTICIPANTE F).

Silva *et al.* (2014) descrevem que o AVA como ferramenta capaz de agregar diferentes práticas pedagógicas, flexibiliza trajetórias de estudo, se apoiam em uma variedade de modelos pedagógicos e perfis de estudantes. Neste sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem dos estudantes do CEDERJ permitem o mesmo: (i) acessar diretamente textos, desenhos, fotos, animações, sons e vídeos; (ii) salvar seus arquivos disponíveis ou imprimi-los; (iii) interagir com os professores e os outros estudantes em *chats* e fóruns de discussão; (iv) criarem suas próprias apresentações, nos mais variados suportes, e podem veiculá-las pelo ambiente; (v)

³⁵ Web simplificação do termo *World Wide Web* (grande teia da informação) ou *www* foi concebida para permitir a interconexão, através de vínculos hipertextuais, de todos os documentos digitalizados do mundo e torná-los acessíveis, com alguns cliques, a partir de qualquer ponto do mundo. (DIAS e LEITE, 2012)

³⁶ Internet banda larga é a conexão de internet que permite ao usuário navegar em alta velocidade. A diferença entre acesso discado e banda larga é a velocidade de conexão. O acesso discado tem a velocidade de até 56 Kbps enquanto a banda larga tem velocidade mínima de 128 Kbps. Disponível em: assinantes.uol.com.br/como-acessar-a-internet/o-que-e-banda-larga.html. Acesso em 18 de abril de 2017.

³⁷ MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) sistema abertos ou distribuídos livremente na internet com o intuito de concretizar o uso da web como ambiente educacional, por ser um ambiente de código aberto permite customizar seu uso, e disponibilizar diversos recursos de informação e comunicação, potencializando a comunicação, a troca de informações e divulgação de conhecimento, entre estudantes e professores, através de recursos (fóruns, *chats*, *wikis*, entre outros), que demandam por novas práticas pedagógicas (SILVA *et al.*, 2014; DIAS e LEITE, 2012).

realizarem testes, exercícios e demais atividades individuais e/ou em grupo possíveis de serem executadas e enviadas imediatamente para o professor ou para todos os participantes (UFRJ-CEDERJ, 2014).

Ainda de acordo com o PPP UFRJ-CEDERJ (2014), o AVA é um espaço de trocas intelectuais promovidas pela interatividade entre estudantes e a equipe acadêmica das universidades. Sendo assim, o desenho instrucional para implementação da plataforma CEDERJ, ancorado atualmente no MOODLE, foi desenvolvida especificamente para cursos de graduação do consórcio e conta com uma equipe permanente de desenvolvimento e manutenção na Fundação CECIERJ.

O curso de Ciências Biológicas, desde a proposta original, oferece aos estudantes a disciplina de “Introdução à Informática”, no primeiro período do curso; no entanto foi a partir do primeiro semestre de 2008, que a disciplina de “Seminários em Educação a Distância” (SEAD) também passou a ser oferecida no primeiro período do curso de acordo com a matriz curricular 2008 (CEDERJ, 2008b), quando ambas passaram a ter a finalidade de inserção no AVA do consórcio (CEDERJ, 2015b).

Como em sua proposta inicial, o curso de Ciências Biológicas, estava centrado no material didático impresso, antes do AVA, destaca-se que estes foram materiais reconhecidos, pelos meios oficiais, como bem estruturados e de qualidade. O participante D relata sobre o reconhecimento desta qualidade frente à UAB e outras Instituições de Ensino Superior no Brasil,

Nós temos um material didático que foi muito bem formulado. É muito bem visto. (...) A UAB considerou o material do nosso curso referência. Então algumas universidades usam quase que... do resto do país, usam quase que integralmente o nosso... o nosso material. Geralmente universidades que fazem parte da UAB e (...) porque realmente é um material que foi muito bem concebido.

Com a tarefa da elaboração e escrita deste material, o participante B aponta para o papel que os conteudistas contratados pelo CEDERJ tiveram neste processo. O material elaborado por estes conteudistas, chamado módulo, apresentava seleção e organização de conteúdos referentes às Ciências Biológicas; estes módulos continham também aulas e assemelhava-se a um livro. Destaca-se que este material seguia indicadores de qualidade estabelecidos para cursos de graduação de programas a distância pelo Ministério da Educação. Com o passar dos anos, o material impresso foi dando lugar a diferentes formatos e suportes, estando presente em ambiente virtual ou presencialmente nos polos.

O CEDERJ, através do curso de Ciências Biológicas, aposta no sistema de tutoria para interação do estudante com os materiais em diversos formatos. Desde sua proposta inicial de curso até o momento, a premissa principal é do estudante ser o personagem central do processo educativo, a aprendizagem ser autônoma e desenvolvida por meio da metodologia de ensino, mas que seja compartilhado com outros atores do consórcio. Como já apontado por participantes, a ideia não é ser autodidata, não é estar sozinho em seus estudos, mas que estes sejam independentes; e para isso, a figura do tutor é peça importante nesta premissa. O tutor se torna um profissional importante na mediação entre o professor coordenador de disciplina, o material didático e o estudante, sendo de sua competência tanto a orientação acadêmica, quanto a não acadêmica.

O sistema de tutoria adotado pelo Consórcio CEDERJ está compreendido na tutoria presencial e tutoria a distância. O tutor por ser o vínculo mais próximo do estudante, seja presencial ou a distância, tanto do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos, quanto das atitudes do estudante perante o estudo, orienta o estudante na especificidade do aprendizado e o mantém constantemente motivado para que o abandono do curso seja evitado. Ressalta-se o que a tutoria presencial é oferecida para todas as disciplinas da primeira metade do curso e

constitui-se de duas horas semanais por disciplina, não é obrigatória e ocorre no polo presencial. Ainda se faz necessário enfatizar que o tutor presencial é o responsável por conduzir os trabalhos de laboratório e de campo.

O tutor presencial estimula e promove a formação de grupos de estudos no polo, incentiva e ensina o uso dos vários tipos de recursos de aprendizagem. Enquanto que a tutoria a distância assiste o estudante em todas as disciplinas durante todo curso, é realizada a partir das universidades; com isso o atendimento aos estudantes é via plataforma (o AVA) ou por telefone; sendo o tutor a distância um especialista da área inteiramente identificado com o coordenador de disciplina.

Como destacado pelo participante E, o sistema tutoria tem se mostrado essencial para auxiliar os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos, de modo a traçar estratégias de estudo que promovam alcançar a aprendizagem autônoma. Em suas palavras

Outro aspecto importante no ensino aprendido é a sequência de como a tutoria, acontece ao longo do curso. Então nos primeiros períodos se tem a tutoria presencial que está muito próximo dos estudantes. Essa tutoria vai escasseando ao longo do curso. Então primeiro eles têm tutoria frequentemente em todas as disciplinas. Depois os estudantes passam a ter uma tutoria parcial, que ocorre somente no polo para aulas práticas, para coisas pontuais. Depois essa tutoria some e fica só com a tutoria a distância.

Então é esse processo [sistema de tutoria] que permite que o estudante adquira aos poucos essa autonomia citada anteriormente. E isso é um processo, pois o estudante está vindo de um ensino presencial, obviamente todo mundo veio do ensino presencial. Então, essa adequação ao ensino a distância leva um tempo (PARTICIPANTE E).

Se o sistema de tutoria é algo consensual dentro do consórcio e estratégico para a aprendizagem autônoma, a maneira como ele é proposto causa tensões em seus atores. Segundo o participante D, a ideia que constitui o sistema de tutoria deveria ser repensada, à medida que este acredita estar retardando a desejada autonomia discente. Para ele

(...) num sistema de tutoria que foi montado, onde até 50% do curso, ou seja, até dois anos, cinco períodos do curso, o estudante tem tutoria presencial, é um modelo que acaba sendo maternalista, porque o estudante custa a assumir a autonomia do aprendizado. (...) Porque ele fica muito acostumado em ter tutoria. (...), mas é que o tutor vê a necessidade do estudante, ou a dificuldade, e aí ele começa a dar aula. Ele não cobra tanto do estudante, ele começa a tratar o estudante como se ele estivesse na modalidade presencial. E, sim, ele está fazendo, é a boa vontade, é a boa intenção dele, eu não vejo isso como má intenção, não. É a boa intenção dele de tentar ajudar. Só que nisso eu acho que a gente prorrogou demais, a autonomia que o estudante tinha que estar construindo desde o início (PARTICIPANTE D).

Apesar de discordâncias quanto à forma de utilização do sistema de tutoria, estes personagens são responsáveis, em conjunto com os professores coordenadores, por propor e aplicar as avaliações. No consórcio, o processo avaliativo de uma disciplina é composto por duas avaliações a distância (AD), duas avaliações presenciais (AP) – essa obrigatoriedade está prevista no artigo 1º do Decreto 5.622/05 e, quando necessário, de uma avaliação suplementar presencial.

As AD são essencialmente de caráter formativo, devem ser realizadas nos finais do primeiro e do terceiro meses e se constituem, de acordo com a conteúdo da disciplina, esses exames a distância, através do sistema online (AVA). Já as AP ocorrem nos polos sendo, portanto, presenciais e ocorrendo nos finais de semana. O curso de Ciências Biológicas segue tanto o padrão de tutoria do CEDERJ, quanto o sistema de avaliação proposto.

Na Figura 8 está representado o MC da rede de relações que compõem o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. De modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor verde no topo desta figura.

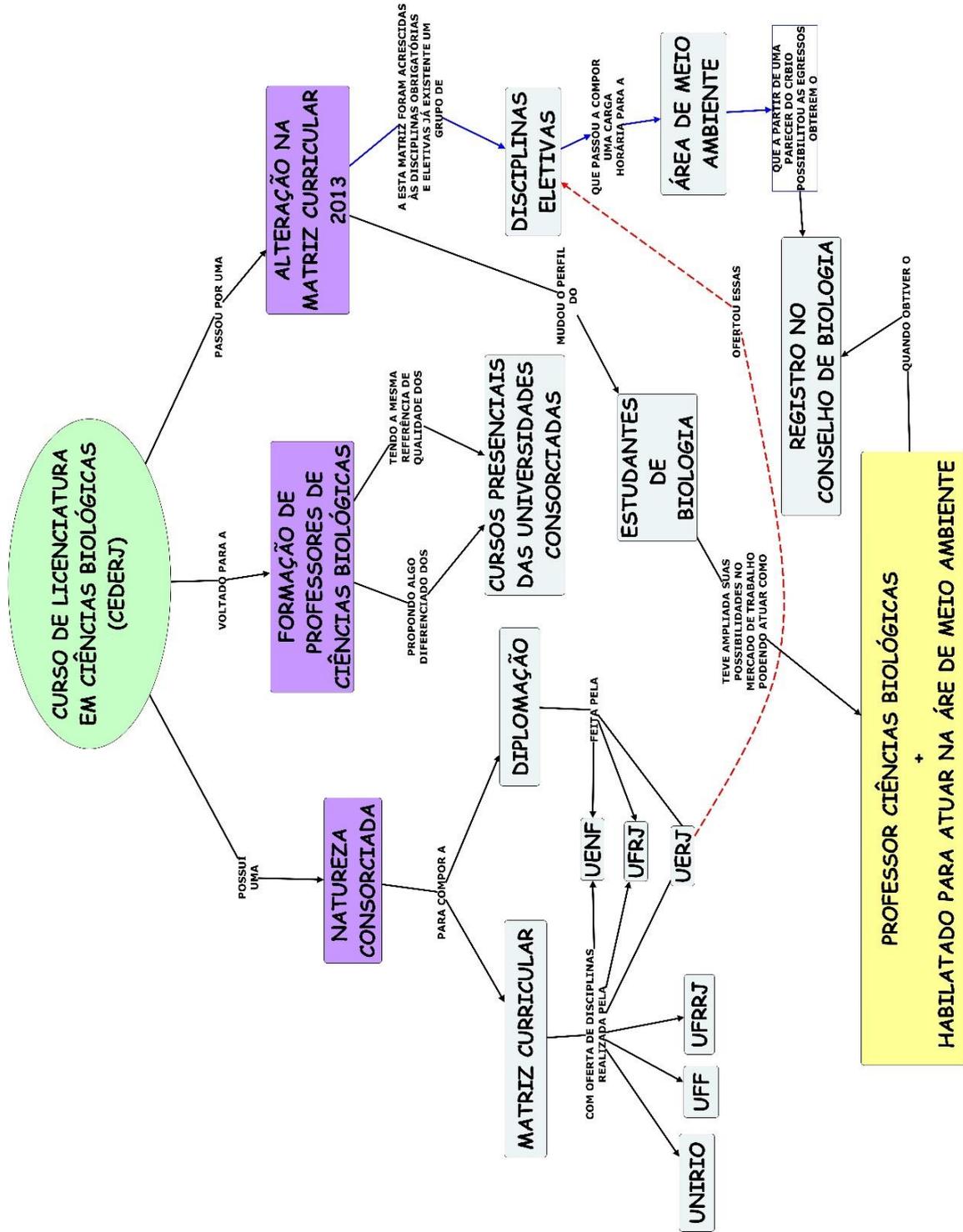


Figura 8: Mapa conceitual da rede de relações que compõem o curso de Licenciatura do Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. (Elaborado pela autora)

A PROPOSTA CURRICULAR

Por compreender o currículo na perspectiva que este se constituiu em um ambiente em permanente transformação, é que este trabalho ao apoiar-se em Moreira (2001) e Goodson (2013), defende que estudos no campo do currículo, particularmente aqueles centrados na história do currículo, possibilita compreender elementos que sustentam o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; além disso, possibilita também refletir a respeito da formação de professores na educação a distância, procurando compreender as concepções e as disputas assimétricas de poder na criação do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ.

Como enfatizado por Silva (2013), uma análise histórica do currículo deve tentar compreender as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas. Neste sentido, buscou-se compreender a articulação entre as universidades consorciada através da análise das matrizes, ementários, PPPs e dos depoimentos colhidos nas entrevistas.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a EaD é ofertado e coordenado por três universidades no Estado do Rio de Janeiro, de acordo com os polos presenciais específicos, a saber: UENF, UFRJ, UERJ. Ao final do curso oferecido através da EaD, uma destas universidades diplomam os estudantes. No entanto a sua proposta de matriz curricular, isto é, a oferta de disciplinas que a compõem, além de ter a participação das universidades já citadas, contam também com as universidades parceiras (atualmente UFRRJ, UFF e UNIRIO). Deste modo, o diploma recebido pelo estudante contém o nome da universidade responsável pelo seu curso, não traz consigo a forma articulada como seu curso é pensado e oferecido ao longo da graduação. Exemplificando a questão, um estudante do curso de Ciências Biológicas, ao final do curso terá sua diplomação conferida pela UFRJ (universidade responsável por este curso), mas no decorrer de sua graduação, cursará disciplinas oferecidas por professores da UFRJ, UERJ, UENF, UFRRJ, UFF e UNIRIO. De acordo com a matriz curricular 2015 (CEDERJ, 2015d), são oferecidas disciplinas obrigatórias na área de Ciências Biológicas, na área pedagógica, de matemática, de física, de química e de informática, como também disciplinas eletivas. Na Tabela 3 está demonstrada a distribuição das disciplinas por área e por universidade, bem como a coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio CEDERJ.

Tabela 3. Distribuição da coordenação e disciplinas obrigatórias e eletivas entre as universidades consorciadas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio CEDERJ.

Coordenação	Disciplinas obrigatórias (*) Biológicas	Disciplinas obrigatórias Matemática	Disciplinas obrigatórias Física	Disciplinas obrigatórias Química	Disciplinas obrigatórias Informática	Disciplinas obrigatórias Pedagógicas	Disciplinas eletivas (**)
UENF UFRJ UENF	UENF UFRJ UENF	UFF	UFRJ	UFRJ	UFF	UERJ UENF UFRRJ	UFRJ UERJ UENF UNIRIO

(*) Disciplinas obrigatórias = são as disciplinas estabelecidas pelo Colegiado do Curso, tendo em vista seu projeto político-pedagógico, em consonância com as diretrizes nacionais do Ministério da Educação. (**) **Disciplinas eletivas** = são disciplinas eletivas ou optativas aquelas oferecidas pelo curso que não são obrigatórias, mas complementam o seu aprendizado.

No que se refere aos aspectos gerais da Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEDERJ, este curso tem uma distribuição de conteúdo que equivalem a 3600 horas. Estas horas são compostas por disciplinas biológicas, disciplinas pedagógicas, prática de ensino, estágio curricular supervisionado e atividades Acadêmico-

Científico-Culturais (ACC). Sendo 3090 horas de carga horária de disciplinas de obrigatórias, 150 horas de disciplinas eletivas restritas, 150 horas de disciplinas eletivas definidas ou condicionadas e 210 horas de Atividades Acadêmicas Especiais (CEDERJ, 2015c). A matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Consórcio CEDERJ (Tabela 4) atende à carga horária mínima exigida pela CNE/CP 2, de 2800h e a exigida pelo CFBio (Conselho Federal de Biologia), de 3200 horas para Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e está dentro das expectativas para o que está proposto na mais recente resolução CNE/CP 2/2015.

Tabela 4: Comparação da Carga horária da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior entre Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ, CNE/CP2 2/2002, CFBio e CNE/CP 2/2015.

Carga horária da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior			
Ciências Biológicas (Licenciatura) CEDERJ	CNE/CP2 2/2002	CFBio	CNE/CP 2/2015
3600 horas	2800 horas	3200 horas	3200 horas

Ao refletir sobre este cenário, foi criada uma rede de conceitos através da construção do mapa conceitual (Figura 9) que representa as relações entre os diferentes componentes da organização didático-pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ, que possui uma estrutura curricular que se apoia nas NTICs. Neste sentido, optou-se pela confecção de um mapa do tipo hierárquico, que apresenta o conceito considerado chave (na caixa de cor violeta), mais importante, no início da cadeia hierárquica, e os demais relacionados a este, inseridos de forma descendente de importância em relação ao tema esquematizado. Neste mapa os conceitos nas caixas de texto amarela têm relação direta com a organização didático-pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no âmbito do CEDERJ.

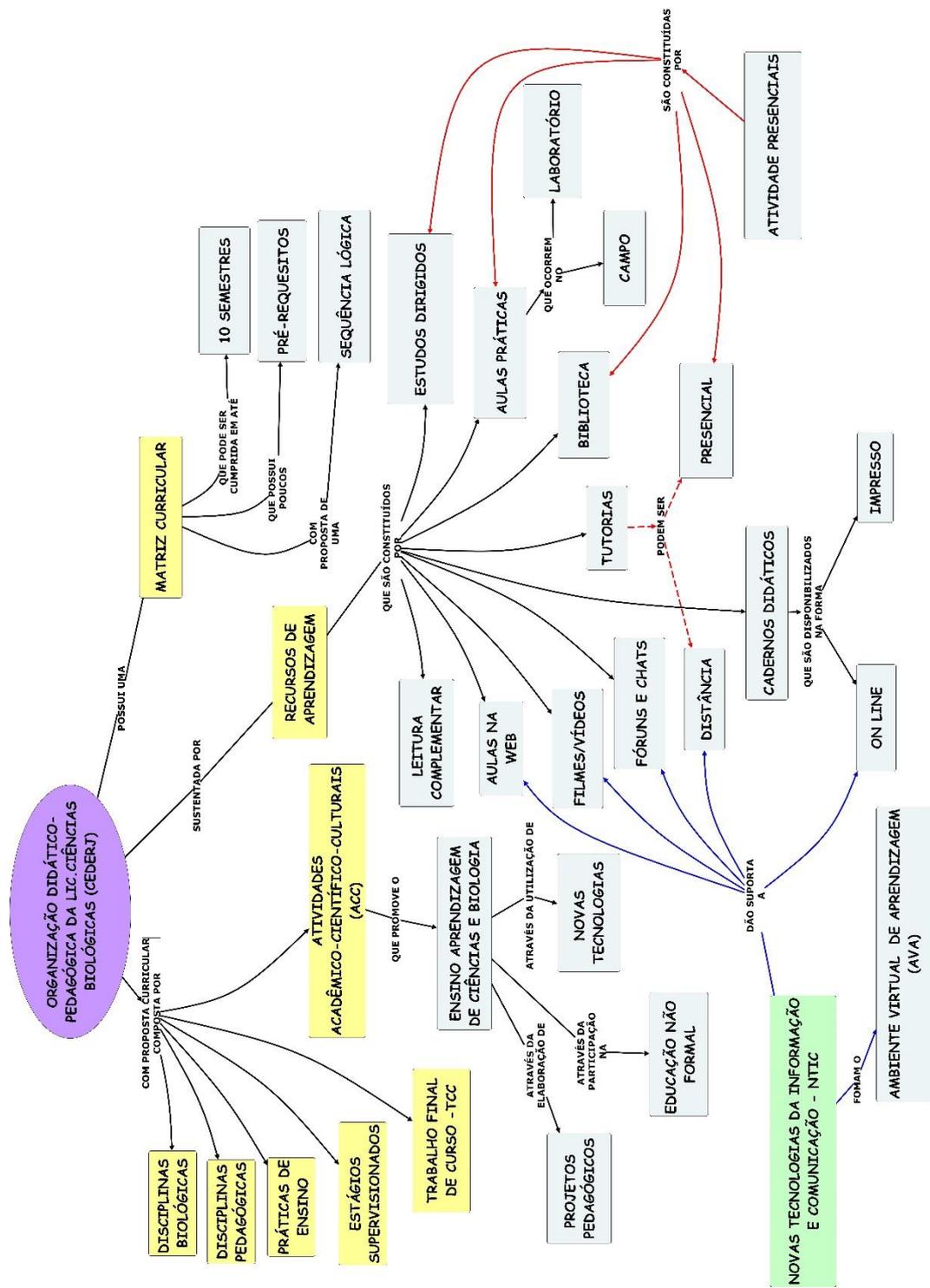


Figura 9. Mapa conceitual da organização didático-pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ de acordo com a matriz curricular e guia do curso 2015. (Elaborado pela autora).

Segundo os PPPs, o curso de Ciências Biológicas está estruturado a partir de uma organização didático-pedagógica e curricular específica. No que se refere à organização didático-pedagógica do curso foi considerado: (i) o desenvolvimento de metodologia de ensino centrada no estudante (participantes ativos de seu processo de aprendizagem); (ii) a formação do ser integral (atuação profissional e ética); (iii) a articulação entre teoria e prática no percurso curricular; (iv) o planejamento de ações pedagógicas e tecnológicas, de acordo com as necessidades de aprendizagem e perfil cultural dos estudantes; e (v) o acompanhamento tutorial supervisionado pelo responsável pela disciplina. Da organização curricular foram considerados os seguintes aspectos: (i) núcleo básico de conteúdo; (ii) evolução histórica da biologia; (iii) estabelecimento de relações entre vários campos da biologia; (iv) uso de novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem; e (v) abordagem articulada entre conteúdos e metodologias.

Segundo o participante F, a articulação das universidades no projeto

“foi muito uma questão de conhecer pessoas”. O professor Wanderley de Souza como secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (1999 – 2002) esteve envolvido na origem do consórcio CEDERJ como já citado anteriormente, mas sua participação acabou também sendo importante no surgimento do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, no âmbito desse mesmo consórcio, devido à sua área de formação e atuação profissional.

Cabe ressaltar que o professor Wanderley teve sua trajetória profissional vinculada a duas das universidades consorciadas e responsáveis pelo referido curso, a UFRJ e UENF. Graduado em Medicina (1974), mestre (1976) e doutor (1978) em Biofísica, professor titular, pesquisador, membro e ex-diretor do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho na UFRJ. Em sua trajetória profissional, foi reitor na UENF (1993 – 1995), ministrou aulas, participou de pesquisa e da direção e administração do laboratório de Biologia Celular e Tecidual no Centro de Biociências e Biotecnologia.

No que diz respeito ao trânsito entre as universidades consorciadas, segundo o participante F, o professor Wanderley, o convidou como articulador do projeto na UFRJ e UENF, o incumbiu por contatar outros professores das demais universidades consorciadas. Neste sentido, destaca-se que participação e articulação das universidades ao projeto de EaD não foi imposta, mas definida por aproximação e convite de pessoas que estavam a frente do surgimento do consórcio, que já se conheciam e aceitaram o desafio de ofertarem cursos pautados na lógica da articulação das universidades, de um consórcio.

Estas evidências aparecem no relato do participante E, quando se refere à origem e trajetória em comum da UENF e CEDERJ (através de Darcy Ribeiro e Wanderley de Souza), fala da constituição do grupo de profissionais (docente e pesquisadores) da recém criada universidade, que em boa parte vinham da UFRJ.

A UENF é uma universidade relativamente nova, então quando os primeiros cursos do CEDERJ foram criados, a UENF tinha seis anos, cinco anos de existência. Então, por exemplo, eu fiz mestrado lá na UFRJ. E, o meu orientador é o marido da Masako [atual vice-presidente da fundação CECIERJ, esteve presente nas articulações iniciais do consórcio]. E o Carlinhos [atual presidente da fundação CECIERJ, esteve presente nas articulações iniciais do consórcio] é da Física da UFRJ e então todo mundo meio que se conhecia. Então a participação na UENF veio por aí. Então duas universidades que se conheciam porque uma era formada de pessoas que vinham da outra, então a Masako foi minha professora, então foi mais ou menos natural, que as pessoas se conversassem entre si. Então foi por (...) [essas] questões, porque as pessoas se conheciam, então já interagiam, porque eram egressas, daqui, UFRJ, (...) A outra coisa é que o Vanderlei de Souza, que era o secretário de Ciência e Tecnologia, tinha sido reitor da UENF. Então também fez a ponte. Então são essas três coisas que possibilitaram, a participação da UENF. (PARTICIPANTE E)

É importante destacar que inicialmente as três universidades consorciadas (UFRJ, UENF, UERJ) ofertavam disciplinas, junto às universidades parceiras, compondo a proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ; no entanto, a entrada de cada uma das universidades, coordenando e diplomando, a partir de seus respectivo polos presenciais, ocorreu de forma gradativa.

O primeiro vestibular do consórcio CEDERJ ocorreu em setembro de 2001, mas apenas ofertou vagas para o curso de Licenciatura em Matemática. Segundo o Edital para concurso de seleção pública (2002), o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi ofertado pela primeira vez com um total de 150 vagas, sendo 30 para cada um dos cinco Polos Regionais (Itaperuna, Macaé, Paracambi, Petrópolis e São Fidélis). Apesar da estrutura do curso estar subsidiada pelas três universidades (UENF, UFRJ e UERJ), nestes primeiros polos a responsabilidade por diplomar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas era da UENF, sendo que inicialmente a coordenação do curso era responsabilidade desta universidade.

No ano de 2003, o número de vagas no curso de Ciências Biológicas aumentou para 395 e contou com mais quatro novos polos presenciais (Bom Jesus de Itabapoana, Pirai, Três Rios e Volta Redonda), diplomadas então pela UFRJ. No ano de 2007, a UERJ também passou a ser responsável pela diplomação do curso, com a entrada dos polos de Nova Friburgo e Resende, sendo que o polo de Paracambi até então diplomado pela UENF, passou também a ser responsabilidade da UERJ, passando a diplomar 695 vagas (CEDERJ, 2003, 2007), conforme indicado na Tabela 5.

Tabela 5. Tempo de entrada das universidades consorciadas para oferta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no consórcio CEDERJ.

Participação das Universidades							
Ano	UENF	Polos regionais vinculados	UFRJ	Polos regionais vinculados	UERJ	Polos regionais vinculados	Total de vagas
2002	P	Itaperuna, Macaé,	-	Bom Jesus de Itabapoana,	-	Nova Friburgo e Resende	150
2003	P	Paracambi, Petrópolis e São Fidelis.	P	Pirai, Três Rios e Volta Redonda.	-	(Paracambi se vincula a UERJ)	395
2007	P		P		P		695

P= participação

Fonte: Editais dos vestibulares 2002, 2003 e 2007 do consórcio CEDERJ.

Segundo os participantes A, D, E e F o tempo de entrada das universidades ocorreu segundo as condições para a aprovação do curso no interior das respectivas universidades. Esse processo de aprovação e reconhecimento frente à comunidade acadêmica de cada instituição foi complexo, à medida que ocorreu através da interdependência entre diferentes instâncias da universidade.

Por conseguinte, sendo esse processo de aprovação do curso complexo, três fatores foram citados, pelos participantes, como possíveis retardatários para entrada das universidades para oferta de vagas no curso, o tamanho da universidade, sua receptividade à EaD e os conflitos políticos-administrativos internos.

No que tange à influência do tamanho da universidade, relatos dos participantes apontam que, por ser uma universidade relativamente nova³⁸, e menor que a UFRJ, o processo administrativo para aprovação da EaD e do curso de Ciências Biológicas na UENF foi mais rápido; fato que explicaria, portanto seu pioneirismo, como colocado pelo participante E.

(...) como a UENF era pequena, estava começando, ainda é muito pequena, em comparação com a UFRJ, então, a agilidade era maior, agilidade administrativa, de aprovar novos cursos e isso bastante no início. Porque a gente começou a diplomar antes que as outras universidades pudessem diplomar. Foi mais rápido.

O participante E destaca outro fator para entrada mais rápida da UENF ao consórcio, a sua posição geograficamente estratégica e o apoio político na região, com os interesses afinados ao Governador daquela época, Anthony Garotinho. Em suas palavras

(...) E como estávamos no norte do Estado, então tinha esse aspecto de se estar muito mais próximo daquela região, do que a UFRJ, que era a UFRJ e UENF, inicialmente. Depois que UERJ entrou. *Então a participação (...) no caso da UENF [foi] porque estava num lugar estratégico.* Quer dizer, estava no norte, tinham muitos lugares sem acesso ao ensino superior.

Na visão do participante F, o processo de consorciamento da UFRJ foi mais lento e demorado, o que se deveu ao tamanho dos seus conflitos internos e tradicionalismos. Segundo este participante

Para a UFRJ formalmente ter estudantes, ele precisava de uma aprovação dentro da UFRJ. No caso da UFRJ, a aprovação demorou um pouco mais, mas foi uma aprovação provisória ao *referendum* do Conselho Universitário, que naquela época estava muito tumulto dentro da UFRJ. Mas o procedimento é esse, o Conselho Universitário tem que aprovar. (...)

Esse procedimento dentro da UFRJ, demorou muito mais do que na UENF, por motivos óbvios, porque a UENF é desse tamanhinho e a UFRJ é desse tamanho. Além do quê, ela tem uma inércia muito grande pela idade que ela tem, pela tradição, então tudo é mais demorado mesmo. Mas quando decide, está decidido (PARTICIPANTE F).

Nesta mesma direção, narra o participante C, que reafirma os conflitos existem na UFRJ neste período e os conflitos marcados no Conselho Universitário.

(...) engraçado porque na época em que a gente, em que o CONSUNI, o Conselho Universitário aprovou a modalidade EaD, lá na universidade [UFRJ], a gente estava vivendo um período político dentro da universidade muito ruim, porque a gente estava com um reitor que a gente não escolheu, que escolheram por nós, o governo resolver peitar a universidade, que era o professore paradoxalmente, foi graças ao

³⁸ A Lei 1.740 autorizou o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, com sede em Campos dos Goytacazes, de modo que foi em 27/02/91, o Decreto 16.357 criava a UENF e aprovava o seu Estatuto. Em 1991 o então governador do Estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, cumprindo seu compromisso de campanha assumido em Campos (RJ), pôs em execução a implantação da universidade delegando ao professor Darcy Ribeiro a tarefa de conceber seu modelo e coordenar sua implantação. Apresentada como 'Universidade do Terceiro Milênio', a nova instituição apresentou um modelo inovador, onde os departamentos dariam lugar a laboratórios temáticos e multidisciplinares como célula da vida acadêmica. O processo de implantação da UENF começou efetivamente em 23 de dezembro de 1991, quando o decreto n.º 17.206 instituiu, junto à Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, a Comissão Acadêmica de Implantação. O primeiro vestibular para a UENF foi realizado em 3 de junho de 1993. A primeira aula no campus da UENF foi ministrada aos 16 de agosto de 1993, data afinal definida como a da implantação da Universidade. Disponível em: <http://www.uenf.br/portal/index.php/br/historia-da-uenf.html>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

professorque a EaD foi aprovada dentro da universidade, muito interessante isso.
(PARTICIPANTE C)

O participante F relata que a preocupação inicial do projeto de EaD na UFRJ era de incluir o maior número de pessoas, de apresentar a proposta e dar conhecimento ao projeto, para que então o curso tivesse mais chances de ser aprovado e consolidado. À medida que se tratava de um processo complexo e demorado, minimizar conflitos se constituía como um fator essencial para o andamento da EaD interior das universidades, principalmente na UFRJ. Sua fala expressa esta questão

Na UFRJ foi assim (...), a gente queria envolver mais que uma instituição. Então, tinha gente da biofísica, que é o meu instituto, tem gente do Instituto de Biologia, majoritário, mas tem gente da microbiologia e tem gente do CB [Ciências Biomédicas]. Na UFRJ, eu tivesse essa preocupação, porque essas coisas todas, elas passam por vários colegiados, pra serem aprovadas. Então quanto mais gente soubesse o que era o projeto, porque ninguém vai... eu, (...), consegui topar de fazer uma coisa [que não era conhecida], mas pra que isso [aprovação do curso] seja, formalizado, isso precisa passar dos colegiados. Então, teve a preocupação de que o projeto fosse conhecido por mais gente e também era uma forma de você saber da viabilidade daquilo, né, porque no final são o quê? Quarenta, cinquenta disciplinas? É uma coisa que requer um trabalho de base e eu sei que na UFRJ demorou muito tempo pra ser aprovado. (PARTICIPANTE F)

Já no que concerne ao tempo de entrada e participação efetiva da UERJ na oferta do curso e por ter sido a última destas três primeiras universidades a entrarem no consórcio, destaca-se os conflitos internos e a falta de receptividade ao projeto de EaD. Segundo o participante F, apesar da adesão tardia da UERJ na oferta de vagas para o curso, quando comparada às outras duas universidades, sua entrada já era esperada, uma vez que já vinha ofertando disciplinas pedagógicas. Ele enfatiza que os entraves de esferas administrativas maiores produziram obstáculos ao consorciamento da UERJ naquele período.

Ela [UERJ] entrou só depois. Ela estava convidada e a UFRJ e UENF sabia que a UERJ em algum momento iria entrar, porque estava no projeto original e a gente achou que deveria seguir [ter iniciado a oferta do curso]. É óbvio que UERJ acrescenta muito. E já participava com as pedagógicas.

(...) porque UERJ eu não conseguia acertar porque como, não era uma coisa de estrutura...(...) Quer dizer, no fundo, é uma coisa assim, então é por isso que eu acho que foi... foram as circunstâncias. E, o professor que me foi dado pra contatar na UENF, teve uma resposta imediata e começamos a dialogar. A pessoa indicada na UERJ, não houve essa sintonia de bate pronto. (...) O diretor anterior [na UERJ] tinha sido chamado? Tinha, mas não era prioridade dele no momento, ou ele não acredita na educação a distância, ou estava tão cheio de coisa pra fazer que... sabe como é que é? Entra isso tudo (PARTICIPANTE F).

O participante D também localiza em suas memórias o início da participação da UERJ junto ao consórcio e caracteriza este período como conturbado e conflituoso, por não se ter entendimento muito claro sobre a EaD e sobre o papel que a instituição apresentaria no consórcio. Ele relatou que na época da aproximação dos responsáveis pela implementação do consórcio, alguns docentes ficaram reticentes e foram contra a sua proposta por conta da maneira como tudo foi conduzido. Em um processo de participação pouco democrático, as resoluções sobre EaD na instituição passaram a ser dar por um número pequeno de pessoas que estavam na administração central e em algumas unidades, as quais trabalharam de forma autônoma. Neste sentido, o início do projeto na UERJ, deu-se de forma conflituosa e pouco

esclarecedora aos pares, de modo que não se via a EaD como parte integrante da universidade, mas sim uma iniciativa isolada de um pequeno grupo de pessoas.

Deste modo, o fato da pouca receptividade da comunidade acadêmica e os seus conflitos político-administrativos com relação à adesão da universidade ao consórcio CEDERJ, pode ter propiciado o atraso da entrada da universidade na diplomação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Situação esta, que gerou uma tensão inicial entre as universidades consorciadas, conforme explicita o participante D

(...) se você for analisar o currículo, quem tem menos disciplinas obrigatórias oferecidas somos nós (...) Porque já tinha sido tudo discutido quando a UERJ foi convidada, e o (...) Então algumas coisas nós não tivemos a oportunidade de escolher. (...) foram alguns motivos, que fizeram, acabaram causando assim, uma certa rusga com a universidade. E aí por isso, como já estava tudo decidido, também, e existia, não é só problema no consórcio, internamente, também, existia muita briga por conta do "vai aceitar, não vai aceitar, vai entrar, eu sou contra, eu sou a favor", o que aconteceu é que nos primeiros polos que foram distribuídos, foram distribuídos entre a UFRJ e a UENF. A UERJ ainda não tinha entrado pra diplomação. Demorou pra entrar. Só entrou, se eu não me engano em 2006, quando abriu Friburgo, que foi o primeiro polo, que aí deram pra UERJ, porque até 2006 os polos tinham sido distribuídos entre a UFRJ e a UENF. (PARTICIPANTE D)

Ainda segundo o participante D, o panorama negativo sobre a educação a distância na UERJ foi gradativamente alterado quando as circunstâncias de lideranças e direção na universidade mudou. Quando as autoridades administrativas passaram a ser composta por pessoas mais afinadas a proposta da EaD, a participação no consórcio efetivou-se.

(...) aí mostrando, e sempre procurava falar o que se fazia, que foi o que o diretor pediu. Sempre transparência, a gente quer sempre [saber] o que está acontecendo e sempre levando pra universidade o que está se pensando no consórcio, "trás pra cá pra gente saber".

Então sempre houve essa abertura. Então houve uma transparência. Então ela [Sub-Reitora de Graduação em 2012] falou "então vamos modificar. A universidade tem que saber o que é educação a distância, tem que saber o que está sendo feito (PARTICIPANTE D).

A divulgação do trabalho da EaD realizado pelas universidades em parceria com o consórcio, bem como uma abertura para participação mais democrática na comunidade acadêmica, foram questões importantes para se transpor os obstáculos originados pela falta de receptividade e conflitos internos nas universidades, não somente na UERJ.

Os conflitos dentro das três universidades que iniciaram o projeto foram ganhando outros contornos, diminuindo, à medida que os atores envolvidos na EaD foram criando sintonia e compreendendo seus papéis frente ao consórcio, como enfatizam os participantes D, C e E

Uma outra coisa que eu acho importante e que eu acho que é o que permite que funcione, que eu adoro falar aqui para as pessoas como das coisas nossas dão certo na EAD, ninguém acredita. Eu acho que é porque há um entrosamento muito grande, também. Não existe... não existe o problema da UFRJ, o problema da UENF ou o problema da UERJ. Quando tem problema, o problema é nosso. Então eu acho, assim, que sempre foi uma busca na solução de problemas conjunta. E todo mundo sempre trabalhou, assim, com os mesmos objetivos. Então acho que isso é importante, também (PARTICIPANTE D).

Então a gente tem uma proposta, que eu realmente, o que muito me admiro nesse tipo de fazer, de gestão é que a gente conseguiu realmente juntar, esses elementos todos de universidades diferenciadas num só curso, numa só proposta, acho isso muito bom, porque nem sempre as dinâmicas pedagógicas das universidades coincidem tanto a

ponto de que a gente tenha juntado tudo numa só, e que tem dado certo. É isso. (...) A gente tem reunião entre os três coordenadores de curso, (...) , isso, são as três universidades que diplomam Ciências Biológicas. Então a gente tem reuniões bastante, amiúde e temos as reuniões mensais de coordenadores dos cursos (...). Todos os coordenadores de todos os cursos de todas as universidades pra gente ver problemas comuns e tal. E temos reuniões entre nós pra verificar grade especificamente na Biologia atender à legislação vigente, tudo direitinho. A gente se entende muito bem, nós três [as coordenações das três universidades]. E eu acho que todos e outros coordenadores que passaram antes de mim também estavam nessa de fazer um trabalho conjunto eficiente no sentido da formação dos estudantes. É isso (PARTICIPANTE C).

Isso aí é engraçado, porque é óbvio que qualquer conviver é difícil, se tem problemas. Então tem universidade ou grupos dentro das universidades que preferem assumir o seu curso todo, não quer dividir com ninguém. A nossa história [o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas] foi o contrário, fizemos o curso dividindo. E durante esse caminho, eu obviamente não participei de todas as etapas do processo, em relação à convivência das universidades, mas sei que teve muitos problemas no meio do caminho. Isso depende da pessoa que está coordenando, de como os três coordenadores se entrosam (PARTICIPANTE E).

De acordo o participante F, o perfil de consorciamento originado da participação das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro para a oferta do referido curso se constitui historicamente de forma inicial de adesão. Essa adesão inicial foi baseada no relacionamento inicial existente entre professores, mas logo envolveu as instituições porque são elas que aprovam seus cursos e são autorizadas a ofertá-los para a sociedade. Neste sentido, as adesões envolveram pessoas que possuíam seus interesses, suas concepções de vida e de EaD, e por conta dessa diversidade de ideias, atravessados a conflitos políticos-administrativos, que o conflito inerente à constituição do projeto ocorreu.

Em um projeto de EaD que surge através da articulação entre as universidades consorciadas, cabe dizer que a proposta curricular para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas organizou-se a partir do processo de negociação para oferta das disciplinas. Neste processo esteve envolvida várias questões, tais como: (i) o perfil das pessoas e da instituição; (ii) as competências das universidades na área de interesse para atendimento da proposta do curso; (iii) o tamanho da universidade, à medida que quanto maior a sua estrutura, maior o leque de professores para oferta de disciplinas; (iv) as condições necessárias para a oferta da disciplina pela instituição; (v) aceitação dos professores para coordenar disciplinas; e (vi) a criação de disciplinas de acordo com a demanda do curso.

Segundo o participante F (primeiro coordenador de Ciências Biológicas nos anos iniciais do curso), o primeiro passo na aproximação para o convite e posterior adesão do professor na coordenação de disciplinas, foi identificar em instituições com forte ligação com a pós-graduação e pesquisa, pessoas que compartilhassem o comprometimento com a Educação Básica e que tivessem uma preocupação com as questões sociais. Como tiveram pessoas que foram procuradas e outras que não foram, ocorreu uma certa seleção, e foi uma procura, que teve como critérios além de profissionais com interesse profissional na Educação Básica, aqueles que também possuísem competências e especialidades da área que atendessem a um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Esse processo de busca se deu por pares dentro de cada instituição, como descrito na fala do participante F.

Eu por exemplo, procurei o Instituto de Biologia pra dizer “olha, eu estou com essa demanda, eu não tenho nenhuma competência nessa área, mas eu estou encarregada para articular esse processo. Quem são as melhores pessoas na sua instituição?” Perguntei pro diretor e ele me disse “olha, eu estou entendendo que é um projeto, não é uma coisa ainda do Instituto de Biologia, então eu sugiro que você fale com essa

peessoa, com aquela pessoa”, aí foi conversando. E assim foi feito em cada instituição. Então foi por adesão. Adesão (PARTICIPANTE F).

O perfil das instituições e suas competências na área de interesse para atendimento da proposta do curso, também influenciaram na distribuição das disciplinas entre as universidades. Deste modo, o participante F destaca que o projeto de disciplinas pedagógicas, ofertadas para todas as licenciaturas do consórcio tem como modelo proposta de Licenciatura da Faculdade da UERJ.

As disciplinas pedagógicas oferecidas pela UERJ, de 2002 (ANEXO 2) e de 2003 a 2006 (CEDERJ, 2003b, 2004b, 2005b e 2006b) foram ofertadas exclusivamente por essa instituição, mesmo antes de sua entrada para diplomação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como já citado anteriormente. No entanto, de acordo com a análise da matriz 2007 do curso (CEDERJ, 2007b), essas disciplinas pedagógicas passaram a ser oferecidas em parceria com a UENF e UFRRJ, por distribuição geográfica. Segundo o participante F

As pedagógicas, eu te falei que no começo a UERJ que dava todas. Depois entrou a Rural, dividiu, e depois entrou a UENF e dividiu também. Então, se você olhar, a UENF está praticamente com todas lá do norte, a Rural e a UERJ dividem mais aqui, mais pra cá.

O participante A também relata o acordo para oferta das disciplinas. Na proposta curricular, a existência de disciplinas sequenciais para uma mesma área, tais como, Bioquímica (1 UFRJ e 2 UENF); Botânica (1 UENF e 2 UFRJ); Corpo humano (1UFRJ e 2 UERJ), foram separadas entre universidades que possuíam perfis equivalentes, exceto a Biologia celular 1 e 2, onde ambas ficaram sob responsabilidade da UFRJ. Em suas palavras

Então, foi acordado, Bioquímica, por exemplo, que tinha, na UENF, um grupo muito forte que veio da UFRJ, então tem Bioquímica 1 na UFRJ e Bioquímica 2 na UENF, pelo perfil dos docentes que tinha nessas universidades. Botânica. Botânica 1 é da UENF, e 2 é da UFRJ (participante A).

A incumbência das disciplinas oferecidas também poderia estar de acordo com as áreas consideradas consolidadas (“fortes”) dentro da universidade, quando o participante A relata sobre a distribuição de disciplinas entre UENF e UFRJ

Então nossa área forte [se referindo a UENF], lá, Bioquímica, Biofísica, Ciências Ambientais, você pode ver, a gente tem Dinâmica da Terra, Biomol, Imuno. A parte de Biologia Celular, não dava pra competir com a UFRJ, nós nascemos, de um grupo de Biologia Celular da UFRJ. Então, por *know how*, das pessoas aceitarem esse desafio [aceitarem coordenar as disciplinas] (PARTICIPANTE A).

O tamanho da Universidade também foi uma questão levantada pelos participantes em suas tentativas de explicar a distribuição de disciplinas em uma matriz curricular construída consorciadamente. Deste modo, quanto maior fosse a universidade, maior seria o leque de professores para oferta de disciplinas. Como a UFRJ e a UENF foram as primeiras a entrarem na diplomação do curso de Ciências Biológicas, o fato da UFRJ ser maior e apresentar uma tradição universitária, fez com que ela ficasse com uma maior parcela de disciplinas; em contrapartida, a UENF, uma universidade jovem, por ser uma instituição menor quando comparada a UFRJ, ficou com menos disciplinas. Com relação à UERJ, os participantes não fizeram uma relação do número de disciplinas com o tamanho da universidade, mas relacionaram com o tempo de entrada na diplomação. A UERJ entrou por último e se equiparou à UENF na oferta de disciplinas obrigatórias no curso, como enfatizado na fala dos participantes abaixo

Tanto que, se você pensar, a oferta das disciplinas também tem mais disciplinas da UFRJ, tudo também por conta do tamanho de cada universidade. (...) Tem um número, nós temos trezentos e seis docentes, nossa universidade é desse tamanho [se refere ao tamanho pequeno quando comparado a UFRJ]. Na Biologia são oitenta, noventa [docentes]. Então, é óbvio que eu não podia ter um número de disciplinas muito grande (PARTICIPANTE A)

Não. Às vezes, assim, de quem é maior, de quem grita mais ganha. A UFRJ é grande, então ela tem o maior número de professores e também tem o maior número de estudantes. A gente tem perto de dois mil e poucos estudantes com matrícula ativa. E tem o maior número de professores com conteúdo científico no consórcio. Mas é porque a gente é grande, é só isso. Eu acho que é isso (PARTICIPANTE C).

(...) inicialmente, os coordenadores de disciplina eram convidados. Então, foi as universidades que tinham mais professores capacitados para pegarem as disciplinas que ficaram com maior parte delas. Como éramos uma universidade pequena [UENF], não tínhamos muita mão de obra para atuar como coordenador de disciplina. Então, ficamos com uma parte menor. Então, por termos treze disciplinas, entre disciplinas eletivas e obrigatórias. Se você olhar a UFRJ, ela tem, sei lá, não sei, mas muito mais do que isso. Não vou chutar um número, mas é muito mais do que isso. A UERJ, que foi a terceira a entrar, ela tem mais ou menos a mesma quantidade que a gente. A UFRJ ficou com a maior parcela porque ela é uma universidade maior universidade, foi a primeira a entrar junto com a UENF, e a UENF era pequena e não tinha como bancar o curso, a maior parte do curso. Mas foi uma coisa muito de diplomacia. Quem podia e queria participar e também negociar, quando mais de um queria a mesma coisa. E às vezes as disciplinas são divididas (PARTICIPANTE E).

Segundo o participante A, a falta de condição da universidade ofertar uma determinada disciplina também foi considerada. Ele relata segundo sua experiência na UENF, que tiveram disciplinas que a universidade em questão, não pode ofertar, devido à falta de pessoas que tivessem disponibilidade para ampliar suas obrigações profissionais para o curso a distância. Com isso, o participante destaca que por ser uma universidade menor, os docentes não tiveram condições de assumir determinadas disciplinas, pois já se encontravam sobrecarregados com os cursos presenciais. Destaca-se que o trabalho com a EaD ao professor universitário não se caracteriza como uma demanda obrigatória. Ele é realizado mediante a um pagamento de bolsa não tributável e acontece de forma livre, espontânea – por adesão.

O participante A exemplifica a relação da distribuição de cursos entre as universidades, que ocorre semelhante aos casos de distribuição de disciplina.

Agora, tem algumas disciplinas que a UFRJ oferta que a gente não tinha uma pessoa que estava disposta a ofertar isso a distância, porque mal dava conta dos nossos estudantes presenciais, por conta do tamanho. Engenharia de Produção é um curso novo, a UENF não quis ofertar porque nós temos um curso de Engenharia de Produção, mas não se está dando conta com o professor que a gente tem na casa, está difícil de dar até para nossos. Então não tem como ampliar isso para um curso a distância. Com isso o CEFET entrou.

Nesta perspectiva, de acordo com os participantes A e B, a aceitação pelo professor para coordenação da disciplina estaria vinculada à sua disponibilidade de tempo, ou mesmo interesse em trabalhar com a EaD, visto que no período inicial do curso o preconceito com a modalidade era muito grande. Neste sentido, as disputas internas travadas a sustentação do projeto de EaD, bem como de um curso a distância de Licenciatura em Ciências Biológicas, foi tarefa árdua no interior das universidades com tradição presencial. As memórias dos participantes A e B retratam esta questão

Então, assim, na verdade, foi quem estava aceitando aquele desafio na época, porque não é fácil. Imagina em 2000, fazer educação a distância, e todo preconceito, não era qualquer [um] que aceitava. Então, essas pessoas, essas escolhas, na verdade foram

opções de coragem dos gestores dessas universidades à época, então não acho que foi bem uma escolha.

Eu acho que foi mesmo, aceitar esse desafio, porque tinha que convencer as universidades, tinha que convencer os docentes, fazer material didático. E material didático com linguagem de educação a distância. E ninguém sabia essa linguagem. Então, não foi fácil, foi uma conquista, eu acho. E foi e ainda é muita briga dentro de alguns lugares. Ainda bem que já está bem mais tranquilo, mas não é bem escolha. É uma pré-disposição a um desafio, ao novo e mesmo que não seja novo, há algo que às vezes as pessoas criticam muito, por desconhecimento. Então, acho que a escolha não é uma escolha, é um ato de quase coragem (PARTICIPANTE A).

Eu acredito que seja, mesmo, por disponibilidade dos professores, e, estarem, aí, interessados (...) aceitem, estarem com disponibilidade de tempo, eh, pra estar coordenando essas disciplinas, (...) ... uma grande questão, até porque os professores são muito ocupados dentro das universidades, né, eh, interesse de trabalhar com EaD, também, pode ser, (...) , interessado numa nova modalidade que venha trazer algo diferente pra educação, então isso tudo também pode ser um elemento, né, [de] afinidade ou, não ter um olhar de discriminar EaD, pode ser um fator, mas... um sistema organizacional de distribuição de disciplinas, eu não sei se isso existiu, mas eu também não acompanhei (PARTICIPANTE B).

Com o início do funcionamento do curso no ano de 2002, é possível verificar a partir de uma análise comparativa entre matrizes de diferentes anos, que a oferta de disciplinas pelas universidades, suas distribuições nos períodos letivos do curso e criação de novas disciplinas foram ocorrendo, segundo os participantes para atenderem às demandas do curso. Destaca-se novamente que a mudança estrutural observada, obtendo eco nas premissas iniciais do curso, refere-se ao ano de 2013 com a mudança do perfil do egresso do curso, atendendo às exigências do Conselho Federal de Biologia. Na visão do participante A, este reitera o argumento, quando ele diz

As transformações [nas matrizes curriculares], foram acompanhando a demanda do próprio estudante, na maioria das vezes. É algo que ele solicita, ou a gente vê, que está faltando, que acredita ser importante. Então se vai criando opções e vai mostrando para o estudante, se ele tiver dificuldade em alguma coisa, haverá disciplinas que vão poder ajudar. A evolução, eu acho, que vai muito da demanda, criamos disciplinas dessa forma, na UENF é assim. Todas que a gente propõe é por uma demanda do estudante ou algo que a gente vê que está bem complicado. Essa coisa do CRBIO (Conselho Regional de Biologia) foi uma mudança na matriz por demanda e por uma questão importante que era do estudante poder ser biólogo, se credenciar como isso. A outra mudança, agora, é a legislação. Então, realmente essa legislação vai fazer com que muitas coisas mudem. Não tivemos que nos adequar, pois já tínhamos muitas horas, a mais, porque não é padrão, a nossa carga horária é bem maior do que nos cursos normalmente têm por aí. Porque já era uma necessidade nossa de incluir essas disciplinas, como eu te falei (PARTICIPANTE A).

Portanto, o processo de participação das universidades no consórcio para oferta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a distribuição de disciplinas para a constituição de uma proposta curricular mista (consorciada) se deram por adesão e negociação entre seus participantes. Ao longo dos depoimentos fornecidos pelos participantes, compreendeu-se que a articulação entre as universidades se constitui em uma linha tênue de acordos e tensões; concebendo, assim, um currículo fruto de um processo histórico, político e social, caracterizando-o, portanto, como espaço de disputas assimétricas de poder. A fala do participante E retrata esta questão

Então, é um trabalho constante e tem que ser diplomático, por um lado, mas também, não deixar de colocar a posição da sua universidade, e aí às vezes você tem a posição

da sua universidade não vence e aí você tem que convencer a sua universidade que não deu. Mas é muito legal. Acho que vale a pena.

A importância dos estudos curriculares nessa pesquisa se volta para compreensão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ enquanto política oficial de currículo. Neste contexto, se faz necessário pontuar o impacto das recentes transformações culturais sobre o currículo, o que influencia a maneira como ele é organizado e a forma como é concebido. Deste modo, de acordo com Pacheco (2002), as matrizes curriculares do curso em questão, as quais foram se consolidando ao longo do tempo, se colocaram como política curricular, visto que se constituíram como campo de tomada de decisões; construído a partir do diálogo contínuo entre seus decisores e articuladores.

Sendo assim, o perfil de consorciamento na proposta curricular do curso foi originado e influenciado não somente pela participação e articulação das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, mas também por pessoas que já se conheciam, e que possuíam posições políticas estratégicas. Com isso, o curso de Licenciatura Ciências Biológicas no âmbito do CEDERJ foi idealizado por atores com trânsito nas universidades e alimentado por políticas públicas justificadas pela democratização ao acesso à formação acadêmica no Estado do Rio de Janeiro.

O surgimento do curso de Ciências Biológicas foi delineado para proporcionar e propor uma formação inicial de professores de Ciências e Biologia que realmente fosse diferente do ensino presencial e tradicional e que fosse orientada pela NTICs, e qualidade e ética docente. Neste sentido, o perfil do profissional desejado se constitui a partir de formação ampla na área de Ciências Biológicas e pedagógica voltado ao trabalho docente crítico e consciente.

No processo de implantação e consolidação do curso, apesar de ter sido inicialmente marcado pela presença do material didático impresso, a introdução do AVA de forma gradativa ao longo da história do curso, se deu frente a um cenário marcado por profundas mudanças sociais e educacionais, provocadas pela inserção das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTICs). Deste modo, o uso dessas tecnologias possibilitou ao curso repensar as matrizes curriculares tradicionais, cuja organização dos saberes foi vista por seus articuladores como linear, estática, disciplinar e segmentada. Embora esteja em (re)construção o uso integrado das tecnologias de comunicação no cenário desta modalidade educacional, sua utilização de forma isolada no processo educativo não garante as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma apontada como um dos fatores decisivos para permanência do estudante na EaD.

Na Figura 10 está representado o MC da rede de relações que compõem a proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. De modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor rosa no topo desta figura.

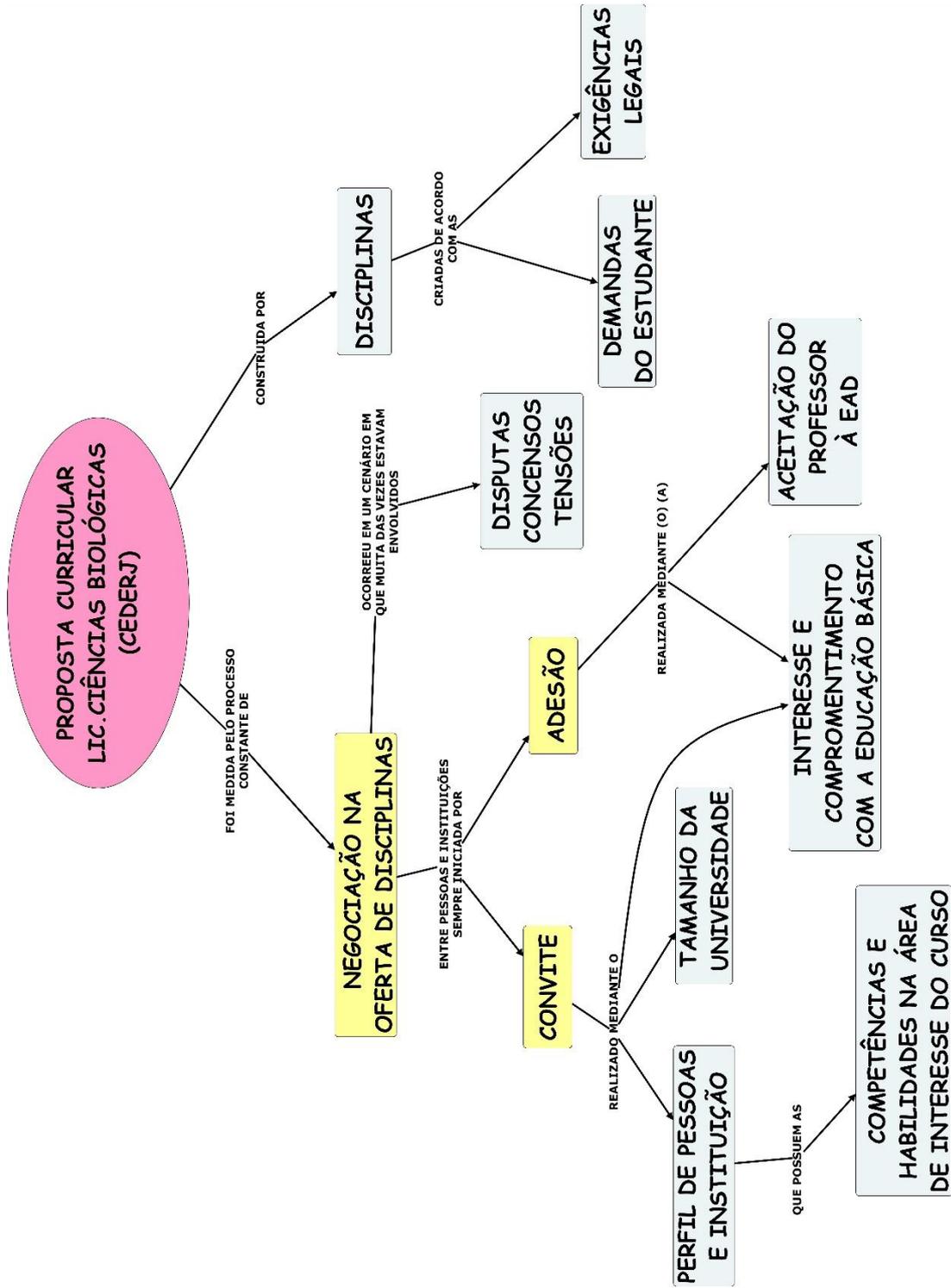


Figura 10: Mapa conceitual da rede de relações que compõem a proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ. (Elaborado pela autora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se realizar uma reflexão a respeito do surgimento e a consolidação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ no período de 2002 a 2015. Primeiramente traçou-se a trajetória histórica da EaD no Brasil e em outros países, sua regulamentação no cenário educacional brasileiro, a implementação do CEDERJ/CECERJ como política em Educação a distância no Estado do Rio de Janeiro, e sua posterior incorporação ao sistema UAB – fato que ampliou e consolidou legalmente as experiências nessa modalidade educacional em âmbito nacional.

Neste sentido, é que a partir desse pano de fundo foi focalizada a construção da proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio, onde procurou-se identificar e analisar os elementos que sustentaram o surgimento, a viabilidade e a manutenção do curso, bem como os fatores sócios-históricos e discursos travados na comunidade acadêmica. É importante destacar que neste trabalho, a EaD foi compreendida como política curricular, e que se constituiu a partir do diálogo entre seus decisores e articuladores. Os frutos deste diálogo contínuo foi a construção de uma proposta curricular para um curso e um perfil de egresso de um sistema consorciado (isto é, um perfil mobilizado pelas diferentes universidades que compõem o consórcio CEDERJ). Os referenciais que tratam das políticas educacionais mobilizados na escrita deste trabalho, tais como Apple (2013), Ball (2001, 2006), e Lopes (2006); e das políticas curriculares tratada por Pacheco (2002) nos permitiram compreender a EaD como política pública educacional, voltada para o processo de democratização do ensino superior no Brasil. Essa modalidade educacional imbuída no contexto geral das demais políticas educacionais, e conectando a arena geral das políticas sociais, foi reconhecida nesse trabalho como resposta a uma demanda social originada das deficiências e agravos do modelo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Neste contexto, Pacheco (2002) nos auxiliou no entendimento de que o currículo se constitui como lógica educativa que não está separada do contexto mais amplo que o define no tempo e espaço, bem como da organização institucional que o concretiza.

De acordo com Burker (1992), na abordagem da “Nova História”, situar um acontecimento social dentro de seu contexto cultural pleno – de maneira que possa ser compreendido mais em nível analítico, do que meramente descritivo – se fez necessário o uso de diversas fontes, tais como a escrita (documentos legais para EaD e do curso estudado) e a oral (entrevistas com atores atuantes no consórcio). Neste sentido, a coleta e análise de informações para construção dessa pesquisa foram orientadas por referenciais dos estudos curriculares sócio-históricos que permitiram uma compreensão mais ampla dos debates acerca do currículo, entendendo-o como um artefato sujeito a mudanças e transformações. Deste modo, autores como Moreira (2001) auxiliaram em um estudo do currículo interessado em captar as relações entre conhecimento, identidade e poder; Goodson (2007, 2013) por trabalhar o currículo como fator central da escolaridade que tanto refletem como refratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido; Moreira e Silva (2013) que consideram o currículo como um artefato social e cultural; Lopes e Macedo (2011) que defendem que o currículo se modifica em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais que são produzidas; e Silva (2013) por enfatizar que, uma análise histórica do currículo amplia a preocupação tradicional com o acesso à educação, um acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento e currículos.

Com isso as contribuições da Nova História, segundo Burker (1992) nos permitiu argumentar que um dos elementos que garantiu a viabilidade do curso em questão, em seu surgimento em 2002, foi seu contexto político-social marcado por parcerias com lideranças políticas, fazendo compreender que a realidade é social ou culturalmente constituída. Deste

modo, a ligação do projeto do consórcio CEDERJ ao governo de Anthony Garotinho, bem como a participação de pessoas que ocupavam posições estratégicas – que transitavam, ora no ambiente acadêmico das universidades consorciadas, ora no espaço político de influências e decisões; como os professores Wanderley de Souza e Carlos Bielschowsky. Neste sentido, argumenta-se ter sido esse um dos elementos que sustentou esse projeto, mesmo quando o discurso majoritário acadêmico em oposição ao projeto de EaD ressoava nos corredores universitários, nas publicações e na sociedade.

Nesta pesquisa, foi apontada que alterações curriculares entre a matriz geradora e sua matriz resultante no ano de 2013, ampliou a atuação do egresso modificando o perfil do profissional; o egresso poderia atuar como docente na área de Ciências Biológicas e também na área de Meio Ambiente – como técnico. Estas alterações foram mobilizadas pela demanda dos estudantes que pleitearam uma atuação também enquanto biólogos, cabe destacar o protagonismo dos discentes para tal mudança. Sendo assim, compreende-se que apesar do discurso dos articuladores do curso procurar estar afastado aos debates a respeito do bacharelado, evitando estar relacionado com as disputas entre licenciatura e bacharelado, a pressão dos egressos e a mudança do perfil destes, aproximam o curso a estes debates.

Todavia, embora esta compreensão aconteça no trânsito das escalas, isto é, que ora se volta para microanálise, ora para macroanálise, é importante salientar que o Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ, apesar da alteração curricular incorporando disciplinas eletivas, que habilitam a atuação do egresso na área de meio ambiente e permitem seu registro junto Conselho Federal de Biologia³⁹, é voltado para graduar o professor de Ciências Biológicas, com matriz curricular que atende as especificidades deste tipo de formação.

Durante este estudo, foram construídos mapas conceituais que refletem a história do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ e sua importância para formação de professores de Ciências Biológicas. Os mapas conceituais contribuíram para o desenvolvimento dessa dissertação, mediante sua importância enquanto estruturadores do conhecimento e se constituíram como eixo significador através da escala mesoanalítica adotada nessa pesquisa. Sua utilização também sustenta-se na compreensão do funcionamento do sistema consorciado, no qual está alicerçado o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no consórcio âmbito do CEDERJ, uma vez que este curso apresenta uma matriz curricular organizada pela articulação entre as universidades participantes (UENF, UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRRJ e UFF). Cabe ressaltar que apesar desta articulação na matriz, o diploma deste curso é ofertado somente por uma dessas três universidades, a saber: UENF, UFRJ e UERJ.

A utilização dos MC permitiu a compreensão dessa articulação, muitas vezes complexa (não linear) no fluxo dos acontecimentos, oportunizando uma nova maneira de perceber as relações assimétricas de poder – as quais guardam relações diferenciadas e muito particulares entre as universidades consorciadas do CEDERJ para a oferta deste curso.

³⁹ A habilitação para a atuação na área de meio ambiente e a possibilidade de credenciamento no Conselho Regional de Biologia dependerá da trajetória formativa escolhida pelo estudante ao longo de sua formação. Segundo o parecer do CRBio-2, ao concluir o conjunto das disciplinas obrigatórias tais como, *Diversidade Biológica dos Deuterostomados, Microbiologia, Genética Básica, Botânica I, Populações comunidades e conservação, Botânica II e Educação ambiental; acrescidas de disciplinas eletivas tais como, Tópicos em Biotecnologia, Educação ambiental e agenda 21, Parasitose e Meio ambiente, Legislação ambiental, Ecossistemas marinhos e sua biota, Deontologia em Ciências Biológicas, Biotecnologia Vegetal*, o formando conclui a carga horária mínima para o conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente de no mínimo 735 horas de componentes curriculares/disciplinas, aprovado pelo Parecer CFBio 02/2010- CFAP e Parecer CFBio 04/2010-CLN aprovados na CXXXIII Reunião Ordinária e 231ª Sessão Plenária do CFBio, realizada em 20 de março de 2010.(ANEXO 5)

Deste modo é defendido nessa dissertação que o uso dos MC auxiliou no trânsito entre as escalas de análise macro e micro, permitindo a entrada em uma escala mesoanalítica, de modo que sua utilização auxiliou teoricamente na estruturação do conhecimento, mas também ajudou metodologicamente quando permitiu a dinâmica do jogo de escalas de análise. Portanto o MC foi uma importante ferramenta teórica metodológica que se aproximou das demais adotadas nessa dissertação.

Neste sentido surge o produto final desta dissertação, um tutorial em vídeo denominado “O uso dos Mapas Conceituais como ferramenta teórico-metodológica em um trabalho de pesquisa”. Esse tutorial foi construído com objetivo principal de divulgar e orientar a utilização e construção dos MC como estruturador e articulador de conhecimentos, a respeito do surgimento de um curso de ensino superior. Como abordado no capítulo III, no item III.1 a respeito da fundamentação teórico metodológica dos MC, o programa orientador da construção dos mapas conceituais foi o *CmapTools*. Ainda baseado nas reflexões presentes neste capítulo, o conteúdo deste tutorial procura definir o mapa conceitual, explicitar seus principais elementos, orientar sua construção utilizando o programa citado acima e sua aplicação como ferramenta teórico-metodológica em um trabalho de pesquisa; tal como apresentado nesta dissertação. Para produção deste tutorial foi utilizado o programa *aTub catcher*, para gravar o vídeo e *Movie Maker* para sua edição. Este referido produto estará disponível em mídia (DVD) e na WeB (hospedado no site do Programa de Pós-Graduação).

Na Figura 11 está representado o MC sobre os principais elementos que compõem as considerações finais deste trabalho. De modo que o leitor deve iniciar a leitura deste MC a partir do conceito que se encontra na caixa de texto de cor laranja no topo desta figura.

Por fim, destaca-se neste momento questões, as quais não puderam ser aprofundadas neste trabalho, devido à complexidade do tema. Para esta dissertação, procurou-se compreender o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do consórcio CEDERJ, como este se manteve e qual a sua proposta. Passada esta etapa, ao transitar em diferentes escalas, para trabalhos futuros, algumas questões são importantes serem aprofundadas: (i) a necessidade de se compreender os elementos tensionadores que promoveram as mudanças na matriz curricular – da matriz geradora para a matriz de 2013 –, ainda que nesse trabalho essa diferença (em nível micro de análise) tenha sido mínima: a matriz curricular teve poucas mudanças; mudanças estas relativas a alteração da disciplina de períodos e incorporação de disciplinas, não alterações relativas aos conteúdos); (ii) olhar para a matriz curricular procurando compreender o caráter das novas disciplinas incorporadas à ementa do curso, as que habilitam o egresso a atuar na área de meio ambiente; e (iii) compreender melhor a influência das universidades nas matrizes curriculares (a reflexão dirigida à UERJ, instituição que entra tardiamente no consórcio, mas apresenta um impacto importante na matriz curricular).

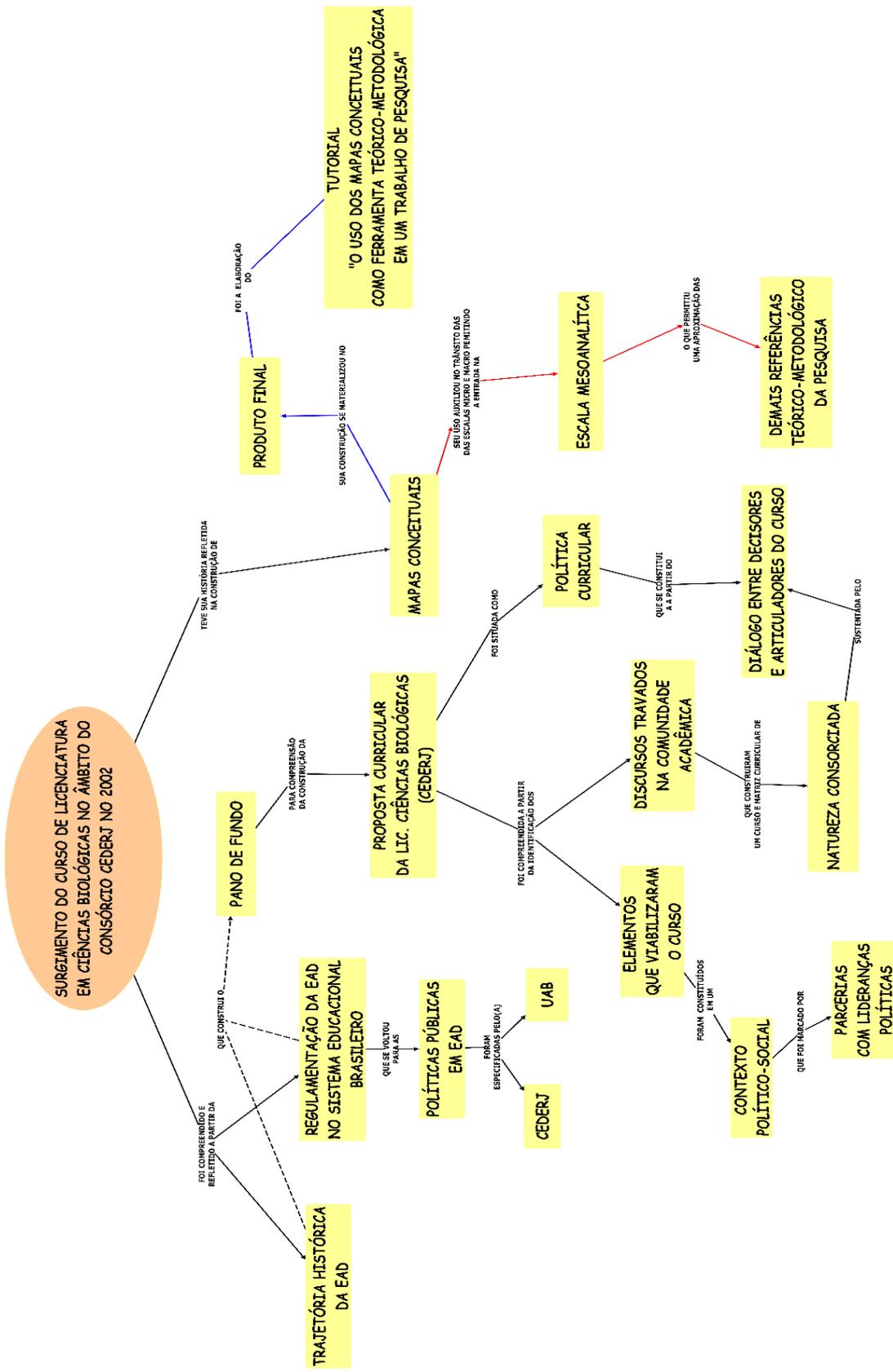


Figura 11: Mapa conceitual sobre os principais elementos que compõem as considerações finais. (Elaborado pela autora)

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. *Histórico*. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em 23/06/2006.

ALERJ. *Lei complementar nº 103/2002*, de 18 de março de 2002, transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ, e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/10348033358c05b10325681f0062ca30/54bc5c4e0965316603256b8e005cc9c9?OpenDocument>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

ALMEIDA, M. E. B. **Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Organizadores). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 344 p.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Organizadores). *Cultura, currículo e sociedade*. 12. Ed., São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

BALL, S. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez, 2001.

BALL, S. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10 - 32 (Jul/Dez), 2006.

BALZZAN, E. C. **Gestão de polos de apoio presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (organizadores). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, p. 199 - 212, 2013.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. *Formação de professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais*, 2007. Disponível em: http://twiki.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/ArtigoEAD/ead_isp_pretto_boni_09_final_cfotos_pq.pdf. Acesso em 12 de abril de 2016.

BORGES, R. M. R.; IMHOFF, A. L; BARCELLOS, G. B. **Educação e Cultura Científica e Tecnológica: centros e museus de ciência no Brasil**. Porto Alegre: Edipucrs: 2012.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Emenda constitucional nº 19 de 4 de junho de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 04 de abril, 2016.

_____. *Decreto 1.230/94*, de 6 de setembro de 1994, cria, no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação a Distância SINEAD, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1237.htm. Acesso em 04 de abril de 2016.

_____. *Decreto 1.917/96*, de 27 de maio de 1996a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm. Acesso em 04 de abril de 2016.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996b, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 de maio de 2015.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

_____. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, DF, de 20 de dezembro de 2005a. Seção 1, p. 1.

_____. *Lei 11.107/05*, de 06 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. DOU de 07 de abril de 2005b, p.1.

_____. *Decreto nº 5.800/06*, de 08 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, DOU de 09 de junho de 2006, p. 4.

_____. *Parecer CNE/CES nº: 564/15*, de 10 de dezembro de 2015, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. DOU, Brasília, DF, de 10 de março de 2016. Seção 1, p. 22.

BRASÍLIA. *Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância MEC/SEED*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2016.

_____. *Relatório de gestão 2009 MEC/SEED*, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 de abril de 2016.

BURKE, P. **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro**. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CEDERJ. Editais vestibulares do CEDERJ, 2001, 2002, 2003a, 2004a, 2005a, 2006a, 2007a, 2008a, 2009a, 2010a, 2011a, 2012, 2013, 2014a, 2015a. Disponível em: <http://cederj.edu.br/vestibular/vestibulares-anteriores/>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

_____. Ementa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – CEDERJ, 2015b. Disponível no acervo de documentos da Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

_____. Guia do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – CEDERJ, 2015c. Disponível no acervo de documentos da Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

_____. Matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UENF-UERJ –UFRJ/CEDERJ, 2003b, 2004b, 2005b, 2006b, 2007b, 2008b, 2009b 2010b, 2011b, 2014b, 2015d. Disponível no acervo de documentos da Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA (CFBIO). Resolução no. 227, de 18 de agosto de 2010, que dispõe sobre a regulamentação das atividades profissionais e as áreas de atuação do biólogo em meio ambiente e biodiversidade, saúde e, biotecnologia e produção, para efeito de fiscalização do exercício profissional. Disponível em: <http://www.cfbio.gov.br/artigos/RSOLUcaO-Nº-227-De-18-AGOSTO-DE-2010>. Acesso em 13/06/2015.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: Da legislação ao pedagógico**. 3.ed. 127 p. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, P. B.; COHRS, C. R., DOMENICO E. B. L. Software CMap Tools® para a construção de mapas conceituais: a avaliação dos estudantes de enfermagem, **Ver. Esc. Enferm. USP**, n. 46, v. 4, p. 967-72, 2012. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/>.

FERREIRA, M.; MILL, D. **Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público: desafios e estratégias**. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. Educação a distância e Tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 330 p.

FREIRE, D. L. Consórcio CEDERJ: as fragilidades de duas dimensões da organização. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, UFRJ/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. 133 p.

GOODSON, I.; DOWBIGGIN, I. **História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma alargado para a história da educação**. In: GOODSON, I. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Editora Porto, 1997.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa e o futuro social*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35 (maio/ago), 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Redes de conceitos e o processo de inicialização na docência**. In: FERREIRA, M. S.; FROTA, P. R. O. (Organizadores). Mapas e redes conceituais: reestruturando concepções de ensinar e aprender. Teresina: EDUFPI, 2008. 124p.

LANGHI, R.; NARDI, R. *Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre Formação de professores*. Alexandria (UFSC), v. 5, p. 7 - 28, 2012. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/09/rodolfo.pdf>>.

LIMA-TAVARES, D. A. Trajetórias da formação docente: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006. 193p.

_____. Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1986). Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011. 185p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2002. 220 p.

LOPES, A. C. *Discursos nas políticas de currículo*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 30 - 52 (Jul/Dez), 2006.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Conhecimento**. In: LOPES, A.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. **Institucionalização e políticas públicas em educação a distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Organizadores). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 344 p.

MORAES, R. A. **Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Organizadores). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 344 p.

MOREIRA, A. F. *O campo do currículo no Brasil: os anos noventa*. **Currículo sem fronteira**, v. 1, n. 1, p. 35 - 49 (Jan/jun), 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Organizadores). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Organizadores). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

OLIVEIRA, G. M. S. **A Educação a distância no contexto educacional brasileiro**. NEAD/UFMT, Cuiabá, 2006.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto-Portugal: Porto editora, LDA, 2002. 157p.

PEREIRA, E. W. *Educação a Distância, concepção e desenvolvimento*. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, V. 9, n. 17 (jul/dez), p. 197 - 212, 2003. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html. Acesso em 2006.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. *História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil*. In: SOUZA, A. M., FIORENTINI, L. M. R. (Organizadores). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, p. 65 – 90, 2009.

PRINS, G. **História Oral**. In: BURKER, P. (Organizador) A Escrita da História: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

RODRIGUES, M. A. M. (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 65 - 90.

PIMENTEL, N. M. **A Educação a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas**. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Organizadores). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 344 p.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROMAMZINI, C. D. *Ensino a distância, educação a distância, aprendizagem a distância: conceitos e diferenças*, 2001. Disponível em: http://api.adm.br/GRS/referencias/artigo_ucs_romanzini.ENSINO_EDUCACAO_APRENDIZAGEMpdf.pdf. Acesso em 04 de abril de 2016.

SABOIA, J.; VARGAS, P. L.; VIVA, M. C. A. *O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino aprendizagem no meio virtual*. **Revista CESUCA virtual: conhecimento sem fronteiras** v. 1, n. 1, jul/2013. Disponível em: ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/download/424/209. Acesso em 04 de fevereiro de 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, J. G. (Organizador). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. F. Estudo comparativo entre a metodologia de ensino a distância no âmbito do Consórcio CEDERJ e a presencial com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças, 2010. 196 p.

SILVA, T. T. *Apresentação*. In: GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TAVARES, R. **Construindo mapas conceituais**. In: FERREIRA, M. S.; FROTA, P. R. O. (Organizadores). Mapas e redes conceituais: reestruturando concepções de ensinar e aprender. Teresina: EDUFPI, 2008. 124p.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UENF-CEDERJ, Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas UENF- Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2009. Disponível no acervo de documentos da Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

UERJ-CEDERJ, Projeto Didático Pedagógico do Curso a distância de Licenciatura em Ciências Biológicas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível no acervo de documentos da Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

UFRJ-CEDERJ, Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade EaD – Instituto de Biologia UFRJ/Consórcio CEDERJ, 2014. Disponível no acervo de documentos da Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ.

VIEIRA, M. L. O consórcio CEDERJ e o papel da UENF na promoção de políticas de formação de professores: Educação a Distância na perspectiva de inclusão social. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Campos dos Goytacazes, CCH/UENF, 2007, 86p.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta-convite enviada via correio eletrônico.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – MESTRADO PROFISSIONAL

Prezado(a) Professor(a), -

Gostaria de convidá-la a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada inicialmente “**O estudo do currículo no âmbito da Educação a Distância (EaD) na abordagem dos mapas conceituais: a formação de professores de Ciências Biológicas**”, conduzida por mim, **Roberta Barra Pimentel Lã**, mestranda do programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob orientação da **Profa. Dra. Daniele Lima Tavares**. Este estudo tem como objetivo refletir sobre o surgimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) desde o ano de 2002. Para isto, serão percorridos os seguintes caminhos: (i) analisar e compreender os elementos que sustentaram o surgimento, a viabilidade e a manutenção do curso, bem como os fatores sócio-históricos que influenciaram na construção da sua matriz curricular; (ii) compreender e refletir sobre os aspectos legais e os discursos travados na comunidade acadêmica a respeito do surgimento deste curso, indicando possibilidades outras para a formação docente em Ciências Biológicas; (iii) situar a EaD como política pública curricular; e (iv) a partir da história do currículo, que reflita o surgimento do curso e suas contribuições para formação de professores de Ciências Biológicas no âmbito da EaD, construir mapas conceituais.

A opção teórico-metodológica desta pesquisa de cunho qualitativo e com base nos estudos sócio-históricos do currículo se propõem à utilizar fontes escritas e orais, a fim de reconstruir a história do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio Cederj em seu surgimento em 2002. Na primeira etapa de aproximação com minhas fontes empíricas, foram analisados documentos escritos disponibilizados para estudo, após a autorização da realização da pesquisa no âmbito do Consórcio Cederj. Os documentos, a saber, foram guia do curso, Matrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico, entre outros. Portanto, sua participação, prezada professora, irá fazer parte da segunda etapa desta pesquisa e consistirá em agendarmos um encontro para que possamos conversar sobre o Cederj para fins da pesquisa, que com sua autorização será gravada em áudio e transcrita posteriormente.

Enfatizo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que seus resultados serão divulgados apenas no contexto acadêmico, caso o participante da pesquisa deseje, será preservado seu anonimato, assegurando assim sua privacidade.

Agradeço desde já sua atenção e colaboração
Atenciosamente,

Roberta Barra Pimentel Lã
Mestranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR, 2002.

Grade Curricular Para 8 semestres de duração do Curso – 2002.

Período	Disciplina	Total de horas
Primeiro	Grandes Temas em Biologia	45
	Diversidade dos Seres Vivos	75
	Introdução à Informática	75
	Dinâmica da Terra	60
	Bioquímica I	75
Segundo	Biologia Celular I	75
	Bioquímica II	75
	Elementos de Ecologia e Conservação	75
	Introdução à Zoologia	75
	Elementos de Matemática e Estatística	45
	Fundamentos da Educação I	60
Terceiro	Diversidade Biológica dos Protostomados	75
	Biologia Celular II	45
	Instrumentação em Bioquímica e Biologia Celular	45
	Fundamentos da Educação II	60
	Genética Básica	75
	Biologia Molecular	75
	Prática Pedagógica I	75
Quarto	Botânica I	75
	Evolução	75
	Diversidade Biológica dos Deuterostomados	75
	Fundamentos da Educação III	60
	Instrumentação em Genética	45
	Prática Pedagógica II	75
Quinto	Botânica II	75
	Populações, Comunidades e Conservação	75
	Fundamentos da Educação IV	60
	Biofísica	45
	Instrumentação em Zoologia, Botânica e Ecologia	45
	Métodos e técnicas de Avaliação	75
	Estágio I	60
	Eletiva (Disciplina Pedagógica)	60
Sexto	Introdução às Ciências Físicas	120
	Elementos de Química Geral	45
	Instrumentação em Física e Química	45
	Eletiva	45
	Corpo Humano I	75
	Estágio II	90
	Eletiva (Disciplina Pedagógica)	60
Sétimo	Corpo Humano II	75
	Microbiologia	45
	Imunologia	45
	Educação em Saúde	45
	Eletiva	45
	Estágio III	120
Oitavo	Projeto final	45
	Educação ambiental	60
	Prática Pedagógica Específica IV	150
	Eletiva	45
	Eletiva	45
	Eletiva	45

ANEXO 3 – MATRIZ CURRICULAR, 2012.

						
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 2012-2 UFRJ/UENF/UERJ						
O aluno tem que cursar:						
Todas as disciplinas obrigatórias						
2 disciplinas optativas pedagógicas (opt ped) fazendo um total de 90 horas						
2 disciplinas optativas de Instrumentação (opt inst) fazendo um total de 90 horas						
3 disciplinas optativas (opt) fazendo um total de 135 horas						
Matemática Básica: Somente para alunos de 2010-1 em diante						
Período	Códigos	Disciplinas	Carga horária	Pré-requisito	Pré-requisito recomendado	Univ Resp pela Disc.
1º Período	EAD02001	Grandes Temas em Biologia	45			UFRJ
	EAD01004	Introdução à Informática	60			UFF
	EAD02061	Seminários em Educação a Distância	60			UFRJ
	EAD02004	Dinâmica da Terra	60			UENF
2º Período	EAD02008	Elementos de Ecologia e Conservação	75			UFRJ
	EAD02002	Diversidade dos Seres Vivos	75			UFRJ
	EAD02006	Biologia celular I	75			UFRJ
	EAD00001	Fundamentos da Educação I	60			(*)
	EAD02062	Suplementos de Matemática e Química	45			UENF
3º Período	EAD02033	Elementos de Química Geral	75			UFRJ
	EAD02009	Introdução à Zoologia	75			UFRJ
	EAD02013	Biologia celular II	45	Biologia celular I		UENF
	EAD00002	Fundamentos da Educação II	60	Fund Educação I		(*)
4º Período	EAD02012	Diversidade Biológica dos Protostomados	75		Intr Zoologia	UFRJ
	EAD02005	Bioquímica I	75			UFRJ
	EAD02010	Elementos de Matemática e Estatística	60			UFF
	EAD00011	Prática de Ensino I - Didática	60			(*)
	EAD00003	Fundamentos da Educação III	60	Fund Educação II		(*)
5º Período	EAD02007	Bioquímica II	75	Bioquímica I		UENF
	EAD02020	Diversidade Biológica dos Deuterostomados	75			UERJ
	EAD02038	Microbiologia	60			UFRJ
	EAD00004	Fundamentos da Educação IV	60	Fund Educação III		(*)
	EAD00012	Prática de Ensino II	60	Prática de Ensino I		(*)
	EAD02015	Genética Básica	75			UFRJ
	EAD02019	Botânica I	75			UENF
	EAD0XXXX	Optativa Pedagógica I	60			

6º Período	EAD02022	Introdução às Ciências Físicas I	60			UFRJ
	EAD02014	Instrumentação para o Ensino de Bioquímica e Biologia Celular	45	Bio Cel I, Bioq I e II		UFRJ
	EAD00013	Prática de Ensino III - Métodos e Técnicas de Avaliação	60	Prática de Ensino II		(*)
7º Período	EAD02031	Populações, Comunidades e Conservação	75		Elem Ecol Cons	UFRJ
	EAD02016	Biologia Molecular	75	Bioquímica I e II		UENF
	EAD02026	Instrumentação para o Ensino de Genética	45	Bio Mol, Gen Bás, Prat I, Fund. I e II	Bioquímica I e II	UENF
	EAD02027	Introdução às Ciências Físicas II	60	Intr Ciênc Físicas I		UFRJ
	EAD02024	Botânica II	75		Botânica I	UFRJ
	EAD00021	Estágio Supervisionado I	60	Prática de Ensino I, Bioquímica I e Bio Cel II		(*)
8º Período	EAD02032	Corpo Humano I	75			UFRJ
	EAD02025	Evolução	75			UFRJ
	EAD02037	Biofísica	60			UFRJ
	EAD02034	Instrumentação para o Ensino de Zoologia, Botânica e Ecologia	45		Int Zoo, Deut, Bot II, El Eco Cons	UERJ
	EAD00031	Libras	60	não tem		UFF
	EAD02XXX	Optativa Pedagógica II	30			
	EAD02042	Projeto Final	90		(**)	UENF
	EAD02069	Projeto Final	60		(**)	UFRJ
	EAD02070	Projeto Final	90		(**)	UERJ
	EAD00022	Estágio Supervisionado II	90	Estágio superv I		(*)
9º Período	EAD02036	Corpo Humano II	75		Corp. Hum I	UERJ
	EAD02041	Instrumentação para o ensino de Ciências	45			UERJ
	EAD02039	Imunologia	60	Bio Cel I, Bioq I e II e Bio Mol		UENF
	EAD02XXX	Optativa Instrumentação I	45			
	EAD02XXX	Optativa I	45			
	EAD00023	Estágio Supervisionado III	120	Estágio Superv II		(*)
	EAD02044	Educação Ambiental	60			UFRJ
	EAD02040	Educação em Saúde	45			UERJ
	EAD02XXX	Optativa Instrumentação II	45			

10º Período	EAD02XXX	Optativa II	45			
	EAD02XXX	Optativa III	45			
	EAD00024	Estágio Supervisionado IV	150	Estágio superv III		(*)
TOTAL			3.720			

Optativas					
EAD02046	O Incrível Poder dos Seres Clorofilados	45	Botânica I e II		UFRJ
EAD01038	Matemática Básica	60			UFF
EAD02057	Tópicos em Biotecnologia	45	Bio Mol, Gen Bás, Bioq II e Bio Cel II		UENF
EAD02062	Suplementos de Matemática e Química	45	Até o 3º período		UENF
EAD02068	Educação Ambiental e Agenda 21	45			UERJ
EAD02061	Seminários em Educação a Distância	90	não tem		UFRJ
EAD02071	Parasitose e Meio Ambiente	45	não tem		UENF

Optativas Pedagógicas					
EAD03003	Educação Especial	60	não tem		UERJ
EAD03017	Educação de Jovens e Adultos	60	não tem		UERJ
EAD03025	Movimentos Sociais e Educação	60	não tem		UNIRIO
EAD03033	Políticas Públicas em Educação	60	não tem		UERJ
EAD03046	Português Instrumental 1	60	não tem		UNIRIO
EAD03047	Tópicos em Educação Especial	60	não tem		UNIRIO

Optativas de Instrumentação de Ciências Biológicas					
EAD02047	Insetos na Educação Básica	45		Protostomados	UFRJ
EAD02056	Instrumentação em Biologia Aquática	45			UFRJ
EAD02067	Tecnologias Educacionais para o Ensino de Ciências e Biologia	45	Introd. a Inf. e a partir do 5º período		UENF

EAD02048	Atividades Acadêmicas Especiais	será oferecida para alunos com matrícula anterior a 2008-2			
EAD02063	Atividades Acadêmicas Especiais I	30		(***)	UERJ
EAD02064	Atividades Acadêmicas Especiais II	60		(***)	UERJ
EAD02065	Atividades Acadêmicas Especiais III	60		(****)	UFRJ
EAD02066	Atividades Acadêmicas Especiais IV	60		(****)	UFRJ

(*)	Disciplina oferecida pela UENF/UFRRJ ou UERJ, dependendo do Pólo				
(**)	O Projeto poderá ser desenvolvido em dois ou três semestres. O aproveitamento só será considerado após a defesa pública				
(***)	Atividades Acadêmicas Especiais I e II - atividades com aproveitamento em diversas disciplinas do curso de acordo com as normas vigentes e disponibilizadas aos alunos				

(****)	Atividades Acadêmicas Especiais III e IV – Equivalentes à antiga Disciplina Atividades Acadêmicas Especiais (carga horária das atividades disponível no guia da disciplina)
(***) (****)	As disciplinas ficarão abertas, durante o curso, até que as cargas horárias sejam cumpridas

ANEXO 4 – MATRIZ CURRICULAR, 2013

					
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 2013-2 UENF/UERJ/UFRJ					
Os alunos deverão cursar: 3.090 horas em disciplinas obrigatórias					
150 horas de disciplinas eletivas restritas.					
150 horas de disciplinas eletivas definidas ou condicionadas					
210 horas de Atividades Acadêmicas Especiais, totalizando 3.600 horas					
A disciplina Seminários em Educação a Distância deverá ser cursada no 1º período.					
* A disciplina Matemática Básica para Biologia deverá ser cursada pelos calouros no 1º período, e em qualquer período para alunos matriculados no curso anterior ao 1º semestre 2013.					
Períodos	Códigos	Disciplinas	Carga horária	Pré-requisito	Univer Resp pela Disciplina
1º	EAD02001	Grandes Temas em Biologia	45		UFRJ
	EAD01004	Introdução à Informática	60		UFF
	EAD02061	Seminários em Educação a Distância	60		UFRJ
	EAD02004	Dinâmica da Terra	60		UENF
2º	EAD2008	Elementos da Ecologia e Conservação	75		UFRJ
	EAD02002	Diversidade dos Seres Vivos	75		UFRJ
	EAD02006	Biologia celular I	75		UFRJ
	EAD00001	Fundamentos da Educação I	60		(****)
3º	EAD02033	Elementos de Química Geral	75		UFRJ
	EAD02009	Introdução à Zoologia	75		UFRJ
	EAD02013	Biologia Celular II	45	Bio Cel I	UFRJ
	EAD00002	Fundamentos da Educação II	60		(****)
4º	EAD02012	Diversidade Biológica dos Protostomados	75	IZO	UFRJ
	EAD02005	Bioquímica I	75		UFRJ
	EAD02010	Elementos de Matemática e Estatística	60		UFF
	EAD00011	Prática de Ensino I - Didática	60		(****)
	EAD00003	Fundamentos da Educação III	60		(****)
5º	EAD02007	Bioquímica II	75	Bioq I	UENF
	EAD02020	Diversidade Biológica dos Deuterostomados	75		UERJ
	EAD02038	Microbiologia	60		UFRJ
	EAD00004	Fundamentos da Educação IV	60		(****)
	EAD00012	Prática de Ensino II	60	Prát. Ens I	(****)
6º	EAD02015	Genética Básica	75		UFRJ
	EAD02019	Botânica I	75		UENF
	EAD04001	Introdução às Ciências Físicas I	60		UFRJ
	EAD02014	Instrumentação para o Ensino de Bioquímica e Biologia Celular	45	Bioq II e Bio Cel I	UFRJ
	EAD00013	Prática de Ensino III - Métodos e Técnicas de Avaliação	60	Prát de Ensino II	UERJ
7º	EAD02031	Populações, Comunidades e Conservação	75	EEC	UFRJ
	EAD02016	Biologia Molecular	75	Bioq I e II	UENF
	EAD02026	Instrumentação para o Ensino de Genética	45	GB	UENF
	EAD04005	Introdução às Ciências Físicas II	60	ICF I	UFRJ
	EAD02024	Botânica II	75	Botânica I	UFRJ
	EAD00021	Estágio Supervisionado I	60	Prát Ens I, Bioq I	(****)

8º	EAD02032	Corpo Humano I	75	A partir do 6º Período	UFRJ
	EAD02025	Evolução	75	GB	UFRJ
	EAD02037	Biofísica	45		UFRJ
	EAD02034	Instrumentação para o Ensino de Zoologia, Botânica e Ecologia	45	IZO,DBD, Bot II, Ele Eco e Cons	UERJ
	EAD00031	Libras	60	não tem	UFF
	EAD02042	Projeto Final	90	(**)	UENF
	EAD02069	Projeto Final	90	(**)	UFRJ
	EAD02070	Projeto Final	90	(**)	UERJ
EAD00022	Estágio Supervisionado II	90	Est Sup I	(****)	
9º	EAD02036	Corpo Humano II	75	CH I	UERJ
	EAD02041	Instrumentação para o Ensino de Ciências	45		UERJ
	EAD02039	Imunologia	45	Bioq II e Bio Mol	UENF
	EAD00023	Estágio Supervisionado III	120	Est Sup II	(****)
10º	EAD02044	Educação Ambiental	60		UFRJ
	EAD02040	Educação em Saúde	45		UERJ
	EAD00024	Estágio Supervisionado IV	150	Est Sup III	(****)
CARGA HORÁRIA TOTAL			3090		
Eletivas Restritas					
	EAD02057	Tópicos em Biotecnologia (B)	45	Bio Mol, Gen Bas, Bioq II e Bio Cel II	UENF
	EAD02061	Seminários em Educação a Distância	60		UFRJ
	EAD02047	Insetos na Educação Básica (B)	45	DBP	UFRJ
	EAD02068	Educação Ambiental e Agenda 21	45		UERJ
	EAD02067	Tecnologias Educacionais para o Ensino de Ciências e Biologia	45	Intro. a Inf. e a partir do 5º Período	UENF
Eletivas Definidas/Condicionadas					
	EAD03003	Educação Especial	60		UERJ
	EAD03017	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60		UERJ
	EAD03025	Movimentos Sociais e Educação	60		UNIRIO
	EAD03033	Políticas Públicas em Educação	60		UERJ
	EAD03046	Português Instrumental	60		UNIRIO
	EAD02071	Instrumentação em Farmacodependência	45		UERJ
	EAD02076	Deontologia em Ciências Biológicas	45		UERJ
	EAD02075	Parasitoses e Meio Ambiente	45		UENF
	EAD02072	Ecossistemas Marinhos e sua Biota	45		UERJ
	EAD02077	Legislação Ambiental	45		UERJ
	EAD02073	Biotecnologia Vegetal	45		UERJ
	EAD02046	O Incrível Poder dos Seres Clorofilados (B)	45	Bot II	UFRJ
	EAD01040	Matemática Básica para Biologia (*)	60		UFF
	EAD02056	Instrumentação em Biologia Aquática (A)	45		UFRJ
	EAD03047	Tópicos em Educação Especial	60		UNIRIO
	EAD02078	Fundamentos de Propriedade Intelectual no Ensino de Ciências	60	não tem	UFRJ

EAD02048	Atividades Acadêmicas Especiais		será oferecida para alunos com matrícula anterior a 2008-2
EAD02063	Atividades Acadêmicas Especiais I (***)	30	UERJ
EAD02064	Atividades Acadêmicas Especiais II (***)	60	UERJ
EAD02065	Atividades Acadêmicas Especiais III (****)	60	UFRJ
EAD02066	Atividades Acadêmicas Especiais IV (****)	60	UFRJ
		210	
Atendimento à Resolução CNPE/CP 02/2002, integralizadas ao longo do Curso			
(**)	O Projeto poderá ser desenvolvido em dois ou três semestres. O aproveitamento só será considerado após a defesa pública		
(***)	Atividades Acadêmicas Especiais I e II - atividades com aproveitamento em diversas disciplinas do curso de acordo com as normas vigentes e disponibilizadas aos alunos		
(****)	Atividades Acadêmicas Especiais III e IV – Equivalentes à antiga Disciplina Atividades Acadêmicas Especiais (carga horária das atividades disponível no guia da disciplina)		
(***) (****)	As disciplinas ficarão abertas, durante o curso, até que as cargas horárias sejam cumpridas		
(*****)	Disciplina oferecida pela UENF/UFRRJ ou UERJ, dependendo do polo.		
(A)	Disciplina oferecida somente no 1º semestre		
(B)	Disciplinas oferecidas somente no 2º semestre		

ANEXO 5 – Parecer GT de Revisão de áreas de atuação/CFBio 01/2010 pelo parecer CFBio 02/2010 – CFAP e Parecer CFBio 04/2010 – CLN.



AUTARQUIA FEDERAL
Conselho Regional de Biologia 2ª Região RJ/ES



Ao
Presidente do CRBio-02
Newton Dias Lourenço

Parecer CFAP

Em resposta a solicitação de análise do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas - EAD (modalidade semi-presencial) do consórcio Centro Universitário de Ensino a Distância (CEDERJ), indicamos que:

1 - O curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas - EAD (modalidade semi-presencial) do consórcio Centro Universitário de Ensino a Distância (CEDERJ) possui em sua grade curricular carga horária de 3615 e 181 créditos. Esta carga horária e a relação das disciplinas, capacita ao graduado do referido curso a se registrar no Conselho Regional de Biologia e atuar como biólogo.

2 - O Parecer do GT de Revisão das Áreas de Atuação/CFBio 01/2010, aprovado pelo Parecer CFBio 02/2010- CFAP e Parecer CFBio 04/2010-CLN aprovados na CXXXIII Reunião Ordinária e 231ª Sessão Plenária do CFBio, realizada em 20 de março de 2010, define que a carga horária mínima para o conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente deverá ser integralizado, considerando no mínimo, 735 horas de componentes curriculares/disciplinas. Dessa forma, considerando que o projeto pedagógico apresentado possui um total de 1185 horas em conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente (tabela abaixo) indicamos que o referido curso atende as normas estabelecidas pelo parecer acima.



Rua Álvaro Alvim, 21 / 12º andar – Cinelândia – CEP 20031-010 – Rio de Janeiro - RJ
Tel./Fax: (21) 2142-5700 - www.crbio-02.gov.br

Delegacia Regional
Rua Graciano Neves, 73 / 501 – Ed. Léa – Centro – CEP 29015-330 – Vitória – ES
Tel./Fax: (27) 3222-2965

Texto do parecer:

Ao Presidente do CRBio-02

Newton Dias Lourenço

Parecer CFAP

Em resposta à solicitação de análise do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas – EAD (modalidade semi-presencial) do consórcio Centro Universitário de Ensino a Distância (CEDERJ), indicamos que:

1 - O curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas – EAD (modalidade semi-presencial) do consórcio Centro Universitário de Ensino a Distância (CEDERJ) possui em sua grade curricular carga horária de 3615 e 181 créditos. Esta carga horária e a relação das disciplinas, capacita ao graduado do referido curso a se registrar no Conselho Regional de Biologia e atuar como biólogo.

2 - O Parecer do GT de Revisão das Áreas de Atuação/CFBio 01/2010, aprovado pelo Parecer CFBio 02/2010- CFAP e Parecer CFBio 04/2010-CLN aprovados na CXXXIII Reunião Ordinária e 231ª Sessão Plenária do CFBio, realizada em 20 de março de 2010, define que a carga horária mínima para o conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente deverá ser integralizado, considerando no mínimo, 735 horas de componentes curriculares/disciplinas. Dessa forma, considerando que o projeto pedagógico apresentado possui um total de 1185 horas em conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente (tabela abaixo) indicamos que o referido curso atende as normas estabelecidas pelo parecer acima.

Diversidade Biológica dos Deuterostomados 75

Microbiologia 60

Genética Básica 75

Botânica I 75

Populações comunidades e conservação 75

Botânica II 75

Educação ambiental 60

Tópicos em Biotecnologia 45

Educação ambiental e agenda 21 45

Parasitose e Meio ambiente 60

Legislação ambiental 45

Ecosistemas marinhos e sua biota 15

Deontologia em Ciências Biológicas 15

Biotecnologia Vegetal 45

Total 1185

Reforçamos que, segundo a Resolução 227 de 18 de agosto de 2010, em seu artigo 1, parágrafo único determina que: “o exercício das atividades profissionais/técnicas vinculadas às diferentes áreas de atuação fica condicionado ao currículo efetivamente realizado ou à pós-graduação lato sensu ou stricto sensu na área ou à experiência profissional na área de no mínimo 360 horas comprovadas pelo Acervo Técnico.”

Rio 16 de julho de 2012

Membros CFAP

Conselheira Dra. Cristina Aparecida Gomes Nassar

CRBio-02: 12653-02

Conselheiro Dr. Valber da Silva Frutuoso

CRBio-02: 07435-02