

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA**

ANA FLÁVIA RIBEIRO SANTANA

Uberlândia/MG
2012

ANA FLÁVIA RIBEIRO SANTANA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS NOVAS
TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História Social

Área de concentração: História Social

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josianne Francia Cerasoli

ANA FLÁVIA RIBEIRO SANTANA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS NOVAS
TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Prof^a. Dr^a. Josianne Francia Cerasoli
(Orientadora – UFU)

Prof^a. Dr^a. Aléxia Pádua Franco
(FACED – UFU)

Prof. Dr. Bruno Pucci
(Unimep – Piracicaba)

AGRADECIMENTOS

Para escrever um trabalho como uma dissertação de mestrado, além da dedicação e força de vontade é preciso também contar com o apoio e colaboração de todos que nos rodeiam, pois sem eles a elaboração do trabalho não seria possível.

Nestes dois anos de trabalho muitas pessoas foram imprescindíveis para que eu conseguisse concretizar mais uma etapa de minha vida acadêmica. Nestas pequenas linhas quero deixar registrado a minha gratidão a cada uma delas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aquele que meu deu a vida, agradeço à Deus por me dar sabedoria e força para enveredar pelo caminho árduo da academia.

À professora Josianne Cerasoli pela orientação, leitura atenta, por navegar junto comigo nesse mar de informações que configura a EaD, ainda pouco explorado por nós historiadores, a cada descoberta juntas conseguimos construir este trabalho; sem as suas provocações este trabalho não teria sido possível, obrigada pela amizade construída e pelo companheirismo.

Ao professor Bruno Pucci, pelas colocações pertinentes feitas no exame de qualificação e por compor a banca de defesa.

À professora Aléxia Pádua Franco por aceitar participar da banca. Quem diria que a pessoa que compartilhou comigo as primeiras linhas deste projeto faria parte da minha banca? Obrigada, Aléxia por ser meu exemplo, pela amizade e hoje poder contar com sua preciosa leitura do meu trabalho.

Ao professor Antônio Almeida por ter aceitado participar do exame de qualificação, sua leitura e dicas foram importantes para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, Pedro Santana e Perpétua por serem os pais maravilhosos, amorosos, exemplos de perseverança e força. Minha gratidão por tudo que fizeram e ainda fazem por mim é infinita, não tenho palavras para agradecer-lhes. Mas vai aqui o meu muito obrigada, por abrirem mão dos seus planos, dos seus sonhos para sonharem os meus. Amo vocês incondicionalmente.

À minha irmã Káren Poliana, por ser minha companheira, amiga, irmã, por sempre ter uma palavra de conforto, irmana você é a melhor irmã que eu poderia ter, amo-te. Ao meu cunhado Douglas Eduardo pelos conselhos e pressão.

Ao meu marido, companheiro e amigo Fernando Braconaro, por acreditar mais em mim do que eu mesma, pelo apoio em momentos de desânimo, por não me deixar desistir da pós-graduação, quando eu achava que não era capaz de escrever. Sem seu apoio, amor e carinho seria tudo muito mais pesado.

Agradeço de forma especial à minha madrinha Maria Paulita, por ser meu exemplo de vida e força, pelas inúmeras ligações aos domingos para saber se estava dando tudo certo. Deu certo Dindinha!!!

A minha segunda família Dárcio Braconaro, Rosália Braconaro e Patrícia Braconaro pelo carinho, por terem me recebido como filha. Em especial a Paty por nossas longas conversas sobre a escrita da dissertação.

Ao meu amigo querido Roger Vieira que me acompanha desde a graduação, pelas longas conversas sobre a educação, história, juntos aprendemos a dividir sonhos, aflições e questionamentos. Obrigada pela companhia e amizade de sempre.

Durante o curso de mestrado fui agraciada por conhecer pessoas maravilhosas, pessoas que passaram a fazer parte da minha vida de tal maneira que sem elas seria muito mais difícil chegar até aqui. Juntos formamos, o grupo mais especial que o Programa de Pós-Graduação poderia ter, o grupo “Quibe da Discórdia”.

Agradeço à amizade e companheirismo da minha amiga Lígia Perini, pelos laços de afeto construídos.

À lanterninha Érika Quites que já não é mais lanterninha na minha vida, obrigada Tia Érika pelas palavras de incentivo, pelas risadas, por tudo.

Ao Renato Jales, Fernanda Santos, Raphael Ribeiro pelos momentos de descontração compartilhados, ao Leonardo Latini que mesmo distante se fez presente.

Aos companheiros de turma, Poliana Lacerda, Renata, Thiago, Luciana Tavares.

Em especial quero deixar aqui minha gratidão ao meu amigo Roberto Camargos, pela leitura atenta do trabalho, pelas considerações criteriosas, por disponibilizar um pouco do seu tempo para me auxiliar. Obrigada co-orientador Camarguinho.

À Denise por sempre estar ao meu lado mesmo separadas fisicamente, obrigada amiuga por ser essa pessoa tão especial, ao Flávio pela amizade e companheirismo.

Aos meus primos Lucas, Mikaelle e Nicole pelos momentos de descontração e amizade. Ao Rodrigo Paiva e a Aline Fernanda, pela amizade, pelos conselhos, pela preocupação.

Ao Adriano por tantos momentos de debates e sonhos compartilhados. A todos os meus colegas de trabalho das duas instituições em que trabalho, Maria Cristina, Maria Orvila, Fernanda Bacelar, Guilherme Felizardo, Kátia (pela correção do trabalho), ao William por imprimir tantas cópias pra mim.

A Gisele Mendes e meu sobrinho Heitor que proporcionaram momentos de alegria neste período. À Andressa por me ouvir todos os sábados sobre o mestrado.

À Selvina pelo apoio incondicional, por sempre estar disposta a me ouvir, pelos conselhos sempre pertinentes.

Enfim, quero agradecer a todos que fazem parte desse universo complexo e belo que é a educação, a vocês o meu respeito e admiração. Quero agradecer também a todos que acreditam na educação seja ela presencial ou a distância como o caminho, graças a vocês ainda sonho com uma educação melhor neste país.

"A história ensina-me com efeito,
que uma civilização começa a
desmoronar quando seu sistema
educacional se degrada."

George Dubby

RESUMO

Esse trabalho apresenta um estudo sobre o projeto político educacional da EaD (com foco prioritário no curso de licenciatura em história), modalidade de ensino que tem como proposta ampliar a formação de professores em todo o país. A partir desse estudo, buscamos refletir sobre a educação que se quer desenvolver no país, bem como discutimos para quem e como se quer desenvolvê-la, considerando-se sobretudo a importância da formação de professores para a efetivação de um projeto educacional. Para tanto, estamos atentos às questões políticas e de governabilidade, aos interesses, às finalidades e às estratégias de instituições sociais envolvidas no processo da educação, e analisamos critérios de qualidade na EaD a partir da legislação (desde a primeira norma que regulamenta a EaD no Brasil se configurou a partir da reforma educacional instituída pela LDB de 1996) e de exemplos de propostas pedagógicas de cursos de licenciatura em história. Neste cenário, nos chama a atenção os impactos das ideias e práticas neoliberais no desenvolvimento desta modalidade de ensino. Ademais, busca-se problematizar de que maneira a legislação do MEC tem organizado critérios de qualidade, visto que o número de instituições que ofertam cursos de licenciatura em EaD tem apresentado um crescimento vertiginoso. A partir desse panorama de análise, problematizamos a formação no curso de licenciatura em história na modalidade presencial e a distância na cidade de Uberlândia – MG.

Palavras-Chave: educação a distância, políticas neoliberais, reforma educacional, formação de professores, ensino de história.

Sumário

Introdução
p. 13

Capítulo I
As políticas neoliberais e seus reflexos na política educacional
p.27

Capítulo II
As políticas educacionais no ensino superior voltadas para a EaD e seus reflexos
p.51

Capítulo III
Reflexões sobre a formação de professores de História na EaD
p.97

Considerações Finais
p.130

Referências
p.133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da EaD - Organização Institucional.

Tabela 2: Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da EaD - Corpo Social.

Tabela 3: Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da EaD - Instalações Físicas.

Tabela 4: Panorama dos Cursos de Licenciatura que são ofertados na Modalidade EaD.

Tabela 5: Tabela Síntese de Implementação da EaD.

Tabela 6: Tabela Síntese de Implementação da EaD na instituição privada analisada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução das IES credenciadas para oferta de EaD – Brasil: 2000 – 2011.

Figura 2: Organograma de organização da CAPES e suas diretorias.

Figura 3: Organograma da Diretoria de Educação a Distância - CAPES.

Figura 4: Organograma da Secretaria Executiva do MEC e Órgãos Vinculados.

Figura 5: Organograma da Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior.

Figura 6: Organograma da Secretaria Executiva que estabelece novas organizações da Diretoria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Instituições Credenciadas para Oferta de Cursos EaD

LISTA DE SIGLAS

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD: Educação a Distância

FMI: Fundo Monetário Internacional

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IES: Instituição de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional

TIC's: Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Introdução

Introdução

O interesse em propor uma investigação sobre a modalidade EaD e suas implicações no processo de formação de professores é, antes de tudo, resultado de uma paixão misturada com insatisfação e desejo de mudança no quadro da educação no Brasil. Esse desejo se manifestou ainda nos primeiros períodos da graduação quando iniciei minha aventura no universo docente. Por diversas vezes, nos corredores da UFU ou nos congressos quando mencionava que pesquisava sobre o ensino de história, muitos dos meus colegas achavam o meu tema irrelevante, por diversas vezes pensei em desistir do tema, mas as inquietações me fizeram seguir em frente.

Todavia, estão cada vez mais presentes temas ligados à educação nas pesquisas sejam elas acadêmicas ou não. Entendemos que essa presença indica a importância de estabelecer diálogos, reflexões a fim de promover transformações no cenário educacional.

As mudanças operadas na educação a partir do final do século XX são marcadas pelas transformações nos campos político, social, tecnológico. A prática docente ganha espaço nessas discussões já que indagações em torno da organização curricular, as dicotomias da formação dos professores, licenciatura, bacharelado, produção do conhecimento, transmissão do conhecimento, professor, pesquisador, a inserção das TIC's no processo de ensino-aprendizagem fazem parte do cenário educacional. Assim, a cada dia um novo desafio é lançado ao professor-educador. Diante disso, analisar o processo pedagógico se torna imprescindível na tentativa de angariar recursos e sugestões para a melhoria dessa prática.

A modalidade EaD que não é uma modalidade nova de ensino, uma vez que as primeiras instituições que ofereceram cursos a distância no século XIX - instituições particulares nos Estados Unidos e Europa ofereciam cursos por correspondência - consiste num processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos envolvidos no processo estão em lugares distintos. No Brasil, nas décadas de 1960/70 também o Instituto Universal Brasileiro oferecia cursos a distância, cursos profissionalizantes como corte e costura, mestre de obras e eletrônica de rádio e TV, obtendo sucesso com a oferta desses cursos. Atualmente, o Instituto Universal Brasileiro além dos cursos profissionalizantes, oferece também cursos técnicos em transações imobiliárias, gestão comercial e secretário(a) escolar e ainda supletivo do ensino fundamental e médio. Essa

A partir do crescimento da EaD intensifica-se o interesse por essa modalidade de ensino, visto que, a educação a distância é uma realidade mundial. Em tempos de globalização e do aumento na utilização das novas tecnologias de informação não só nos meios de produção, mas também nos processos educativos, cabe refletir sobre como as políticas neoliberais influenciam nas políticas públicas educacionais. Para tanto é imprescindível refletirmos acerca do papel do Estado na relação com as instituições de ensino superior, seja através dos currículos, da legislação, dos investimentos em determinados setores educacionais.

Na ótica neoliberal, a escola é vista como um local de produção de mão – de obra para o mercado de trabalho, nesse contexto não existe interesse do poder público em gerir um ensino que se preocupe com a formação crítica e a construção do conhecimento de forma sólida, não existe uma formação voltada para o crescimento intelectual, mas preferencialmente mercadológica. Sendo assim, através de programas, o Estado garante ao mercado mão de obra semi-qualificada, com certo conhecimento técnico e especializado, contribuindo para o enfraquecimento das discussões acerca do papel da educação na sociedade.

Nas últimas décadas, os ambientes de trabalho, estudo e lazer vêm incorporando as novas tecnologias de informação e comunicação. Na verdade, as tecnologias de informação e comunicação foram forças transformadoras da comunidade humana ao longo de toda a sua história.

As tecnologias de informação e comunicação atingiram um alto grau de concentração e poder, capaz de alterar a qualidade de todos os ambientes humanos e, até de transcendê-los. Um computador é muito mais que uma máquina de escrever, um arquivo, um telefone ou uma televisão. É o modo como apreendemos o novo, assimilando-o ao que já conhecemos, tentando conformá-lo ao que já nos é familiar para apenas aos poucos percebermos e criarmos, especialmente criarmos, novas dimensões que transcendam as conhecidas. Essa transformação no ambiente humano, imerso em tecnologias de informação e comunicação, é voltada para o conhecimento, e são possíveis novas representações e significados, que expandam as fronteiras do cognoscível.

Alguns defensores da EaD interpretam essas transformações como algo extremamente positivo para o desenvolvimento da educação, um deles é Moran, professor de Novas Tecnologias na ECA-USP, o qual afirma que o problema de não entendermos o processo da EaD é que ainda estamos muito presos a concepção de aula

em um ambiente fechado com um tempo estabelecido. Segundo esse autor, existe uma transformação no processo de ensino-aprendizagem no qual esse espaço e tempo são mais flexíveis e a EaD promove essas mudanças. Corroboramos com a ideia de que a obtenção do conhecimento pode ocorrer, nos mais variados tempos e espaços, mas entendemos que é necessário um cuidado especial para que o processo possa se desenrolar da melhor maneira, possibilitando àqueles que estão envolvidos a busca do conhecimento.

Ainda nos chama a atenção o papel do professor nesse contexto, pois ao pensarmos na EaD de acordo com o que está posto, o professor perde seu papel, sua função no processo de ensino-aprendizagem, mais uma vez Moran, faz algumas ressalvas expondo a que o papel do professor neste processo se faz ainda fundamental assim expressa o autor,

O professor continuará dando aula, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.²

Entendemos que a visão do autor Moran, se expressa um tanto quanto positiva de forma exagerada, pois de certo modo ele tenta excluir os problemas que envolvem o processo educacional da EaD, pois a todo momento o autor faz menção ao modelo educacional como sendo uma ótima oportunidade para por fim a todos os problemas relacionados à educação no Brasil, chega a afirmar que hoje o Brasil desenvolve sozinho os modelos de EaD e aponta razões para essa propagação, de acordo com o autor os principais motivos estão associados à

demanda reprimida de alunos não atendidos, principalmente por motivos econômicos. Muitos alunos são adultos que agora podem fazer uma graduação ou especialização³

² MORAN. José Manuel. **O que é educação a distância?** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 04 agost. 2011.

³ *Idem.*

É nesse contexto que a EaD cresce no Brasil e tem sido considerada por muitos como uma verdadeira revolução para minimizar os problemas educacionais no país. A EaD é vista de forma distorcida, pois de certo modo tem sido divulgada como um ensino de fácil acesso para aqueles que não tiveram oportunidade de ingressarem no ensino tradicional, além de receber investimentos pesados por parte do governo, pois é considerada como um investimento barato, atingindo um número maior de pessoas e possibilita a criação de estatísticas de nível educacional para órgãos nacionais e internacionais.

No Brasil, em 2006 que a participação de instituições públicas no modelo educacional da EaD vai se fortalecer com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), até então as instituições privadas dominavam esta modalidade educacional. Porém, bem antes desse período em 1996, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 80 já se pensava em um modelo de Educação a Distância, no entanto um ensino mais voltado para o aperfeiçoamento e sem muitas diretrizes para serem seguidas pelas instituições que se interessassem em ofertar cursos a distância. Esse artigo será analisado de forma pormenorizada no capítulo 2 deste trabalho.

Ademais, destacamos neste processo o papel da UNESCO que busca a partir de um documento – “Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, cujo objetivo é estabelecer metas para a educação na América Latina e no Caribe destacando e priorizando a formação de professores do ensino básico. Assim, ressaltamos que a EaD no Brasil surge com esse objetivo principal de formar professores, seja em cursos de graduação, de formação continuada dentre outros; e o papel da UNESCO é fundamental para entendermos como são organizadas as políticas e as técnicas no que diz respeito à formação de professores, pois o papel da UNESCO frente à esse processo não é aleatório trata-se de um amplo projeto político e econômico.

A participação de organismos internacionais e a legislação educacional formulada pelos mesmos são importantes para compreendermos de que maneira esses influenciam nas políticas educacionais no território nacional. Assim em um documento da UNESCO juntamente com o Banco Mundial eles justificam a importância das novas tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem destacando que estamos em um período de pleno crescimento das tecnologias e a sociedade é a do conhecimento, assim, os trabalhadores devem ser flexíveis, segundo Malchen no artigo

intitulado “A regulamentação da Educação a Distância no Brasil e a propagação de um novo modelo de formação docente”,

exige trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, com novos tipos de conhecimento e que estejam preparados para se atualizar constantemente, (...) em condições para servir ao mundo do trabalho e acompanhar a dinamicidade das produções tecnológicas⁴

Nesse mecanismo percebemos mais uma vez que o processo educacional mesmo concentrado na formação docente prima por uma educação voltada para o mercado de trabalho, preocupando-se em fornecer mão - de - obra, a baixo custo em curto prazo, deixando de lado mais uma vez a formação intelectual e o papel do professor na sociedade. Assim, a EaD é vista como um caminho para atingir metas a serem alcançadas no que tange às exigências dos organismos internacionais, nesse sentido cabe ressaltar que as políticas públicas voltadas para o ensino deixa de lado o seu papel de promover um ensino de qualidade e está mais preocupada em atender as expectativas internacionais, visto que, a partir daí, os governos conseguem melhores e maiores investimentos no plano econômico. Se entendemos a educação como um caminho para o crescimento da sociedade,

as intervenções desses organismos internacionais são vistas por inúmeros intelectuais como suspeitas, ideológicas e interesseiras: prevalece na atuação desses organismos nas políticas educacionais um aligeiramento da formação; a centralidade do processo de formação é conferida ao aparato tecnológico e não ao projeto pedagógico e nem as condições objetivas de ensino-aprendizagem; a finalidade da inserção educacional é a preparação de mão de obra qualificada para o mercado e não a formação integral do indivíduo.⁵

Tais considerações podem ser claramente percebidas neste processo quando nos deparamos com o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo governo federal em 2010, que apresenta diretrizes e metas para serem atingidas até o ano de 2020 e apresenta medidas de institucionalização da EaD contando com o apoio e investimentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes – a partir de 2007 que através de uma secretaria – Secretaria de Ensino Superior -

⁴MALACHEN, J. A regulamentação da Educação a Distância no Brasil e a propagação de um novo modelo de formação docente. *In: Educere et educere*, Unioeste, Cascavel, vol. 3, nº 6, jul./dez. 2008, p. 09.

⁵PUCCI, Bruno. **Educação a Distância (EAD) virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996**. Piracicaba: UNIMEP, 2010 (publicação interna) p. 05.

tem como objetivo observar todo o processo que envolve a Educação a Distância, desde material didático, metodologia, o papel do professor e do tutor nesse contexto. Através da UAB (Universidade Aberta do Brasil) a Capes ou Nova Capes desenvolve um papel importante para compreendermos a atual situação da EaD no Brasil. Mas, ao mesmo tempo, nos instiga a questionar quais são os verdadeiros interesses em questão. Ressaltamos essa questão, pois, a partir da participação da CAPES neste processo, pesquisas mostram que o investimento em EaD se intensificou e o que nos chama a atenção são os números de vagas ofertados por instituições públicas nessa modalidade de ensino, o número de alunos matriculados em junho de 2010 apenas em instituições públicas era de 170.602 alunos.

Nesse sentido, o grande número de alunos matriculados em cursos de educação a distância na UAB, levando em consideração que a UAB tem como prioridade ofertar cursos de formação de professores nos chama a problematizar sobre o papel de organizações envolvidas nesse processo, visto que a EaD é, muitas vezes, vista como a salvação para todos os problemas educacionais do país. Porém, é necessário descortinar o que está nas entrelinhas desse processo.

Conforme mencionado anteriormente, estamos falando de uma sociedade moderna onde a globalização está presente, uma sociedade que tem uma política neoliberal, que é aplicada com selvageria nos países periféricos, que, de certo modo, são obrigados a seguir as receitas dos organismos internacionais porque caso contrário perdem os investimentos que a eles são destinados.

Deve-se, no entanto, observar as relações existentes entre essa chamada universalização e democratização do ensino com os investimentos realizados na EaD que, como mencionado antes, muitas vezes, tem uma visão distorcida, é colocada como uma das principais formas de aniquilar as desigualdades existentes na educação no país, bem como suprir a falta de profissionais da educação. Mas, conforme nos lembra Belloni,

a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando

formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem.⁶

Assim, a EaD é uma realidade que veio pra ficar e não justifica simplesmente aceitar essa nova perspectiva educacional sem refletir e problematizar sobre a qualidade de ensino que ela oferece, bem como compreender os motivos e os interesses que cercam os investimentos na EaD, além disso é mister observar o papel dos órgãos internacionais nesse processo, já que eles de certo modo influenciam positiva ou negativamente no desenvolvimento de projetos educacionais no país. Cabe ainda destacar que o projeto de EaD vigente no país tem como meta central promover a qualificação de professores, daí a importância de se debater como está se pautando essa formação, pois os professores formados nesta modalidade de ensino irão trabalhar nos mais variados lugares do país, serão os propagadores do conhecimento. Dessa forma, uma educação de qualidade que tem como objetivo promover a construção do conhecimento, de acordo com Pucci,

é preciso, pois, em um projeto pedagógico de EaD de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; pelo contrário, foram gerados em contextos fora da educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam as salas de academia levam consigo, immanentemente, suas “virtudes” próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica.⁷

O uso demasiado das novas tecnologias no processo de formação do conhecimento não contribui para o crescimento e desenvolvimento do sujeito enquanto sujeito crítico e reflexivo. É necessário saber utilizar essas tecnologias em favor do conhecimento e não como uma muleta, pois se tomarmos como referência apenas o uso dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem estamos deixando de refletir sobre as verdadeiras condições históricas do trabalho docente do país, que é marcado pelo desinteresse das autoridades governamentais, pela falta de investimentos, pelos

⁶ BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abr. 2002, p.121.

⁷ PUCCI, Bruno, *op. cit.*, p.14.

salários baixos, pelas precárias condições de trabalho, pela falta de reconhecimento por parte da sociedade, pela falta de materiais pedagógicos, dentre tantas outras mazelas.

As novas tecnologias não podem ser apresentadas como revolucionárias é necessário compreender que elas são utilizadas e de certa forma possuem um discurso que representa uma possibilidade de inserção do sujeito no mercado, que, além disso, se insere na economia, na política, nas relações sociais.

Esse discurso de democratização do ensino, de acesso à educação ilimitado pode e deve ser pensado a partir da representação política que esse discurso está inserido. Se considerarmos os documentos legais que trazem as diretrizes que permeiam a EaD está explícito que essa modalidade de ensino vem com o objetivo de democratizar o ensino e solucionar os problemas relacionados à educação no país, mas devemos ficar atentos aos discursos entendendo que em todo processo existe um jogo de poderes que em grande parte não está explicitamente fácil de ser verificado.

Nesse sentido o trabalho do autor Pierre Bordieu em sua obra intitulada “O Poder Simbólico” nos chama a refletir sobre o conceito de poder simbólico destacando que esse poder está em toda parte, está disseminado, mas nem sempre visível. O poder simbólico não se apresenta como algo coercitivo, mas está introjetado é visto como algo natural. Os sistemas simbólicos são utilizados como instrumentos para a dominação de um grupo em detrimento de outro, as disputas no campo simbólico são efetivas. Assim, segundo Bordieu,

o poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele credita, uma fides, uma auctoritas que lhe confia pondo nele sua confiança.⁸

Neste quadro é preciso refletir em cima dos discursos, da legislação acerca do ensino a distância, pois conforme afirma Bordieu existe um tensionamento, existe uma disputa, um poder simbólico que faz parte deste processo, pois se buscarmos historicamente a situação educacional do país, desde períodos remotos até a atualidade é fácil notar o caos da educação brasileira. O discurso voltado para a EaD vem com objetivo de romper com essa ideia de educação defasada, pobre, além de acessível a todos aqueles que não tiveram oportunidades de estudar no ensino dito tradicional,

⁸BORDIUE, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983, p. 188.

ademais está carregado de receitas prontas vindas de órgãos internacionais, modelos de educação prontos como uma receita.

em política dizer é fazer, quer dizer, fazer crer que pode fazer o que se diz e, em particular, dar a conhecer e fazer reconhecer os princípios de divisão do mundo social, as palavras de ordem que produzem a sua própria verificação ao produzirem grupos e, deste modo uma ordem social.⁹

Assim, ao pensarmos nos discursos, na legislação que envolve a Educação a Distância, podemos considerar que existe um movimento no sentido de que o dizer (discurso) é fazer (promover uma educação de qualidade que amenize e acabe com a defasagem da educação no país), pois a retórica utilizada tem como objetivo convencer o cidadão de que a EaD é a salvação da lavoura.

Ainda de acordo com os estudos de Bordieu, podemos nos referir à uma espécie de jogo que faz parte do poder simbólico. O jogo duplo como afirma Bordieu representa uma forma de conservar ou transformar a realidade social. No que tange as políticas públicas voltadas para a Educação a Distância, o jogo duplo contribui para legitimar essa modalidade de ensino, pois através desse jogo duplo que os governantes, os partidos, as organizações conseguem garantir a mobilização e a adesão da sociedade para os seus projetos.

Sob o impacto da globalização está inserida a modalidade EaD, cujo objetivo é romper as barreiras impostas à educação. Para compreender esse processo educacional, é interessante observarmos a condição do indivíduo perante essa sociedade moderna, compreender as dimensões do político e as representações desse indivíduo na sociedade.

O trabalho de Claudine Haroche nos ajuda a pensar a participação do indivíduo neste processo da EaD, o modo como o mesmo se organiza, se relaciona com essa realidade em que ele está inserido. Ademais, a autora nos chama atenção para o desengajamento, o desinteresse das pessoas nas sociedades contemporâneas, segundo ela esse “descompromisso é resultante das sensações contínuas exercidas sobre o eu – influencia, de maneira profunda e insidiosa, as relações entre sensação, percepção, consciência, reflexão e sentimentos, levando ao esmaecimento das fronteiras entre objetos materiais reais e imagens virtuais.” É nesse sentido, que devemos refletir sobre a participação dos indivíduos, que estão envolvidos na EaD; devendo ser levado em

⁹ *Idem, ibidem*, p. 185 e 186.

consideração, a maneira como são envolvidos nas problematizações e os reflexos dessa modalidade na educação.

A referida autora faz menção ao que tange a estabilidade, nas sociedades contemporâneas. Essa noção de estabilidade de especialização no trabalho agora abre caminho para a flexibilidade, o indivíduo inserido no mercado deve ser flexível e apto para se adaptar às mudanças que a ele for designado. Nesse movimento, o modelo de EaD segue esse discurso de flexibilidade, mas que é muitas vezes confundido por aqueles que estão no processo como um caminho fácil, sem as devidas obrigações que um curso de graduação deve seguir. Para compreendermos esse movimento recorremos a proposta de Claudine, que, em síntese afirma que,

o movimento contínuo entrava a possibilidade de reflexão, a eventualidade de uma hesitação, a possibilidade de distanciamento, processo de elaboração das percepções baseados nas sensações. Dessa forma, a personalidade hipermoderna se caracterizaria pela ausência de engajamento, com a qual o indivíduo está ligado, porém distante.¹⁰

Concordamos com a autora. Citamos isso, pois, observamos no decorrer da pesquisa que os indivíduos os quais fazem parte do processo da EaD, não participam de forma engajada do mesmo, simplesmente aderem ao modelo, sem saber exatamente em que ele consiste, quais suas implicações, quais as mudanças devem ocorrer nesta modalidade.

Observamos que, em sua maioria, os alunos dessa modalidade estão interessados na certificação, segundo eles sem muito esforço, quanto aqueles que fazem parte da equipe que trabalha com a EaD.

Assim, identificamos que a EaD está de certo modo inserida em uma noção mercadológica, em que os sujeitos com o objetivo de se inserirem no mercado de trabalho de forma mais rápida e com o mínimo de qualificação se submetem à necessidade de consumo e mais uma vez a educação passa a ser vista com uma mercadoria.

Haroche apresenta algumas questões que nos faz compreender de certo modo como a EaD passa a abranger um movimento com uma visão distorcida em que tudo é possível, tudo é permissível, pois a educação passa a ser vista como um produto e pode ser adquirida através dos recursos financeiros de cada um. Neste sentido, reforçados

¹⁰HAROCHE, Claudine. **A condição sensível**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008, p 128.

principalmente pelo discurso da falta de tempo, os indivíduos inseridos neste processo se vem mergulhados em inúmeras informações e reduzem o exercício da consciência *por exigências de produtividade intensa, tornando ainda mais intensas a descontinuidade, a fragmentação e, em consequência, a superficialidade e a falta de discernimento.*¹¹

Vários questionamentos ainda são colocados em pauta quando o assunto é EaD, assim, acreditamos que reflexões acerca desse processo podem ser úteis para não deixar simplesmente que esse modelo se instale sem as problematizações que envolvem essa modalidade, é importante refletir sobre as políticas públicas, as leis, os instrumentos que permeiam essa perspectiva educacional visto que, estamos falando de educação e de certa forma majoritariamente relacionada à formação de professores, não basta apenas apresentar índices para as organizações internacionais, é preciso buscar um ensino de qualidade que valorize o conhecimento.

O interesse em explorar essa modalidade de educação em expansão vertiginosa conforme mencionamos acima surgiu quando do meu primeiro contato com a EaD, em uma instituição onde exercia a função de tutora do curso de licenciatura em História.

A forma como os cursos desta instituição eram montados, sua organização em torno do material, os encontros presenciais, as referências de leitura que os estudantes, em sua maioria, de cursos de licenciaturas voltados única e exclusivamente para a formação de professores ali matriculados compartilhavam, me instigaram a problematizar quais as perspectivas da EaD no Brasil e quais os referenciais de qualidade que pautavam as políticas públicas educacionais voltadas para a educação a distância. Os números referentes a EaD são surpreendentes conforme vimos acima, por isso considero que é necessário ir além dos números, ir à EaD com um olhar mais amplo, o que não implica em renunciar os números, mas pensar a EaD em sua totalidade como política pública, como uma prática inserida no modelo neoliberal de educação, pensar nas ferramentas utilizadas neste processo e quais suas implicações no processo de formação dos professores.

A legislação que rege a EaD, as portarias, decretos, os documentos elaborados pelas instituições internacionais como UNESCO e Banco Mundial são convertidos neste trabalho como documentos pelos quais é possível refletir e problematizar sobre os desdobramentos dessas manobras políticas no âmbito educacional.

¹¹*Idem, ibidem*, p. 198.

Incidir o olhar sobre a EaD é sim uma preocupação dos historiadores, segundo Certeau a operação historiográfica tem um lugar social daí pensarmos o movimento que o historiador faz dentro deste lugar social, levando em consideração as questões teóricas e históricas destacando, história(s), narrativas e discursos; cultura(s) política(s) e linguagens e sentimentos, representações e pensamento político.¹² Todas essas questões teóricas acima destacadas fazem parte do processo de consolidação da modalidade EaD no Brasil na contemporaneidade.

Assim, pensar a História, segundo Silvia Lara, é pensar os seus diferentes significados, os conceitos não podem ser polarizados. É preciso estar atento aos dissensos, pois no campo das práticas e das representações existem tensões. Assim, afirma Lara:

a tensão entre prática e representações atravessa a “nova história social” tanto quanto a “nova história cultural” e constitui-se num dos eixos centrais do debate a respeito dos limites do conhecimento histórico nestas duas áreas. Do meu ponto de vista, os historiadores contemporâneos sempre têm em mente que os documentos possuem apresentam “filtros” e “opacidades” – temos que decidir permanecer amarrados a estes obstáculos ou se podemos usá-los para conhecer as ações humanas no passado: entre práticas e representações, quais os limites do conhecimento pretendemos produzir?¹³

Dessa forma, é possível observar as preocupações referentes às reflexões, análises sobre um determinado tema ao qual o historiador vai trabalhar. Vislumbrar as diferentes concepções, os limites e possibilidades em um texto historiográfico, entender quais são os interlocutores, as referências teóricas – metodológicas ao escrever um texto historiográfico é fundamental para o trabalho do historiador. Além, *de conhecer os parâmetros no interior dos quais as fontes que utilizamos foram produzidas é condição primordial do trabalho do historiador.*¹⁴

A partir dos levantamentos das fontes descritas acima e das questões que são o centro das problematizações deste trabalho, dividimos o mesmo em três capítulos com o intuito de atender e tentar responder às reflexões. Assim, o primeiro capítulo intitulado: “As políticas neoliberais e seus reflexos na educação”, aborda a relação existente entre o neoliberalismo e educação, procurando entender quais os fundamentos do projeto neoliberal e seus desdobramentos na política educacional, bem como a intervenção dos

¹²Essa divisão foi elaborada pela Professora Dra. Kátia Paranhos como parte do programa da disciplina Historiografia ministrada no curso de Pós-Graduação em História no ano de 2010.

¹³LARA, Silvia. História Cultural e História Social. Revista Diálogos, v. 1, n. 1, Maringá, UEM, 1997, p. 29 e 30.

¹⁴*Idem, ibidem*, p. 30.

órgãos internacionais como UNESCO e Banco Mundial como executoras das políticas neoliberais.

No segundo capítulo intitulado: “As políticas educacionais no ensino superior voltadas para a EaD e seus reflexos” trata-se da análise da legislação que rege a EaD no Brasil. Sendo assim, a análise de portarias, decretos foi fundamental para entendermos como se configurou a formação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a extinção de secretarias e a formação de novas, bem como o envolvimento e investimento da Nova Capes neste processo.

Por fim, no terceiro capítulo “Reflexões sobre a formação de professores de História na EaD”, discorreremos sobre o modo como a EaD modifica a formação de professores e qual o seu papel nessa formação, bem como compreender qual o lugar de uma educação emancipadora no ambiente da educação a distância. Ainda neste capítulo, procuraremos problematizar em especial a formação de professores de história na modalidade EaD considerando suas especificidades, criticidade e a necessidade de leituras e interpretações.

Capítulo I

As políticas neoliberais e seus desdobramentos na política educacional

Atualmente somos convidados (ou forçados) a pensar o processo e a dinâmica educacionais que permeiam a sociedade tendo em vista as transformações tecnológicas, a multiplicação das redes de computadores, a revolução nos meios de comunicação e na maneira de se comunicar, pois possibilitaram novas práticas sociais com desdobramentos inclusive nesse campo. O êxtase com as possibilidades abertas nesse contexto fez com que a utilização das novas tecnologias no ambiente escolar passasse a ser vista como forma de efetivar a modernização no processo educativo.¹⁵

Em um momento em que as ideias e as práticas dos projetos neoliberais tornavam-se hegemônicas no Brasil, notamos mudanças na política educacional sintonizadas com esses usos. A LDB¹⁶, instituída em 1996, apresentou, dentre outras coisas, um projeto de ensino com ênfase na formação de professores para atender a demanda nacional e sua efetivação proposta seria levada a cabo por meio do uso de recursos tecnológicos que possibilitassem a EaD. Efetivou-se, de fato, uma apropriação dos objetos tecnológicos cujos desdobramentos fossem o aumento dos lucros – e, não, ganhos nos processos de produção de conhecimento.¹⁷

Ao ser aprovada, a LDB acenava com importantes e positivas transformações para a educação brasileira por meio de novas regulamentações. No entanto, em 1996, a lei que também instituía a educação à distância não expressava claramente seus direcionamentos. Seja como for, apesar de não estabelecer a direção que as instituições deveriam tomar ao adotarem a modalidade EaD, o interesse consistia, *preferencialmente*, [em utilizá-lo] *em programas destinados a jovens e adultos*

¹⁵ Ver, dentre outras coisas, as propagandas veiculadas em meios diversos por escolas, universidades, faculdades e centros de formação nos últimos anos do século XX e na primeira década do século XXI. Parte significativa da retórica que visa angariar o público para essas instituições, é construída na base de argumentos que fazem da incorporação tecnológica elemento de distinção qualitativa.

¹⁶ A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é fruto de um longo debate entre sociedade civil e poder público. Foi instituída em 1996 em meio a muitas insatisfações. De acordo com Pedro Demo, a LDB já nasce como uma “lei pesada”, envolvendo disputas e interesses tanto do setor público quanto do setor privado. Ainda de acordo com esse autor, a lei expressa com grande timidez a potencialidade da educação. Ver DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997, em esp. o cap. “Lei sim, rígida não, ou a mão do senador”.

¹⁷ Acompanhar o processo histórico da educação brasileira nas últimas duas décadas nos leva a essa conclusão. Elementos que a alimentam serão oferecidos, a conta - gotas, ao longo dessa dissertação.

*engajados no trabalho produtivo ou a pessoas na terceira idade, com características de educação continuada, para aperfeiçoamento profissional ou enriquecimento cultural.*¹⁸

A intenção, ao que parece, era privilegiar a EaD como ferramenta adequada para uma espécie de formação continuada para adultos, um espaço para complementação de aprendizagem. O público alvo, portanto, seria indivíduos já inseridos no mercado de trabalho e com necessidade de aperfeiçoamento e qualificação constantes – um imperativo propagandeado insistentemente na lógica da empregabilidade neoliberal em que as expectativas do mercado deveriam ser sempre atendidas.

O argumento, com lastro social notável por qualquer sujeito inserido na dinâmica do mundo contemporâneo, era que a aceleração tecnológica perceptível nesse contexto exigia a utilização de uma mão de obra capacitada. O manuseio das novas máquinas demandaria saberes adquiridos por meio de formação escolar. Além disso, os trabalhadores almejados deveriam ostentar treinamento que contribuísse para o desenvolvimento e crescimento das empresas. Essa dimensão é abordada por Gentili, que assevera, ao pensar a função social das instituições educacionais, que *a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se [na conjuntura das últimas décadas] a fim de habilitá-los técnica e social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.*¹⁹

Decorre daí que um atraso na educação é um atraso nos lucros. A educação é como que esvaziada de suas características associadas a um modelo de cidadania diversa da pregada pelos defensores do “livre” mercado e aparece como uma alternativa para moldar o trabalhador e capacitá-lo para o aumento da produção. A educação, nesta concepção que, aos poucos, passa a ser hegemônica, aparece como uma aliada para a formação dos homens de acordo com os interesses neoliberais, ou, em sentido mais estrito, mercadológicos simplesmente.

Essas questões estão no bojo de amplo processo sócio-histórico urdido sob as bases de um avanço tecnológico que proporciona uma profunda alteração nas relações produtivas e nos meios de comunicação e na difusão das ideias e práticas neoliberais. O “projeto” neoliberal constitui uma tentativa orquestrada para reconfigurar a hegemonia

¹⁸ SAVIANI, Demerval. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD / comentários de Demerval Saviani... (et. al.). São Paulo: Cortez, ANDES, 1990.

¹⁹ GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 26.

burguesa no mundo contemporâneo, estando por isso intrinsecamente ligado à globalização – que, na prática, está longe de confirmar o suposto fim das fronteiras, como alardeado pelos seus defensores. Globalização é, isto sim, uma nova fase do capitalismo que acionou uma orientação política, econômica e cultural a qual multiplicou os problemas sociais em nome da mercantilização sem limites.²⁰

A transformação na economia por meio do jogo especulativo e da nova organização econômica em tempos globalizados modificou intensamente a realidade social, na qual órgãos políticos deixavam de ser importantes, sobretudo, nas decisões financeiras.²¹ As relações entre Estado e sociedade foram reconfiguradas e as corporações foram progressivamente ocupando espaço como o mais importante agente político e social, acumulando força para as decisões políticas e econômicas.²² A lógica que se tornou hegemônica pregava a liberalização comercial e financeira de países em desenvolvimento como o Brasil, mas, em relação aos países centrais, verificou-se forte protecionismo – uma operação complexa em que se estabeleceu a globalização como uma ideia-força, com discurso poderoso e com pressão suficiente para submeter quase todos os países aos acordos estabelecidos entre as grandes corporações e os países líderes do processo. O discurso neoliberal, por conta disso, não pode ser considerado,

um discurso como os outros. [...] é um discurso forte, que só é tão forte e tão difícil de combater porque dispõe de todas as forças de um mundo relações de força que ele contribui para formar tal como é, sobretudo orientando as opções econômicas daqueles que dominam essas relações e adicionando assim a sua própria força, propriamente simbólica, a essas relações de força.²³

A “ideia-força” de um mundo protagonizado pelo mercado é tão disseminada que alguns setores sociais passaram a aceitar que o melhor caminho para o acesso à educação, saúde e moradia é por meio da regulação comercial. As verdades “indiscutíveis” difundidas pelo modelo neoliberal transformaram o que era entendido como direito em mercadoria com a anuência de boa parte dos sujeitos. O projeto neoliberal ganhou força e se legitimou como algo inevitável e fez *voltar, sob as*

²⁰ Ver CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xaviana, 1996.

²¹ SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

²² O Estado enquanto promotor do bem comum perdeu lugar para as ditas “leis do mercado”, que enfraqueceram políticas públicas voltadas para a população e fez do Estado interventor, participativo e eficiente o inimigo do neoliberalismo.

²³ BOURDIEU, Pierre. **A essência do neoliberalismo**. Le Monde Diplomatique, 1998.p. 1.

*aparências de uma mensagem muito chique e muito moderna, as ideias mais arcaicas do patronato mais arcaico.*²⁴

As transformações operadas no contexto em que estamos discutindo trouxeram, evidentemente, consequências. A mais nefasta delas foi, sob certo ponto de vista, a perda da autonomia política²⁵ dos países, sobretudo os pobres; cujos governantes, para barganharem recursos e empréstimos financeiros para seus estados, aceitaram o quadro político e econômico mundial e os submeteram às regras ditadas por órgãos como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial.

Cabe ressaltar que o delineamento prático do projeto do Banco Mundial e do FMI tem suas origens em 1944 na Conferência de Bretton Woods, em que líderes políticos e governantes dos países centrais se reuniram para tentar estabelecer uma nova ordem política e econômica no mundo pós-guerra. A ideia inicial era buscar estabilizar a economia mundial a fim de impedir uma nova crise de amplitude internacional. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o projeto saiu do papel e em 27 de dezembro de 1945 foram criados o Banco Mundial e o FMI, contudo a Segunda Guerra trouxe consigo modificações no cenário mundial com a emergência da Guerra Fria, que alterou o papel inicial planejado para o Banco Mundial. Inicialmente o Banco Mundial tinha como prioridade ajudar os países arrasados com a guerra a se reerguerem, mas com o advento da Guerra Fria suas funções tomaram outra direção, conforme Maria Clara Couto Soares em síntese explícita,

a Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, em face da necessidade de rapidamente “integrar” esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista. Ou seja, a bipolaridade passou a influenciar e a conformar políticas de desenvolvimento no âmbito internacional, e o Banco Mundial se envolveu progressivamente nesse processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e

²⁴ *Idem, ibidem*, p. 49.

²⁵ A perda da autonomia política, é um dos pontos tratados na obra de Bauman “Em busca da política”, em que o autor destaca que o aumento da liberdade individual coincidiu com o aumento da impotência coletiva, tornando a política contemporânea de certo modo insignificante para os indivíduos, Dessa forma o discurso neoliberal apresenta uma noção de que não existe outro mundo que não seja este que está posto, cheio de desigualdades e desesperanças, isso gera na sociedade um conformismo generalizado, mas que não se apresenta de forma singular, ele vem acompanhado de vários problemas para a sociedade, para o trabalho coletivo que consiste no sofrimento humano, a falta de segurança, de certezas que são ocasionadas pelos modelos neoliberais. Ainda de acordo com Bauman, só seria possível reverter esse quadro de degradação e sofrimento humano, a partir do momento em que as angústias individuais forem utilizadas para procurar soluções coletivas, ou seja, tornar o sofrimento individual como um “bem público”. Para uma análise desse processo ver BAUMAN, Zigmunt. **Em busca da política.**

concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul a partir do início dos anos 50.²⁶

A era neoliberal provocou desigualdades e desequilíbrios em todos os setores da sociedade em diversos lugares. No Brasil, a partir da década de 1990, o neoliberalismo alcançou alguns êxitos econômicos como a diminuição da inflação, mas os fracassos também foram sentidos. Enquanto a economia vivia um relativo processo de crescimento, o atendimento às demandas sociais entrava em declínio, ao passo que se implementou um ataque ideológico e repressivo aos movimentos sociais, e boa parte da população, inclusive a brasileira, experimentava a perversidade de uma política socioeconômica.

O custo social do modelo neoliberal apresentou, portanto, retrocessos políticos e novas exclusões sociais, um aumento significativo no abismo entre ricos e pobres, precarização das condições de trabalho via “flexibilização”²⁷ das relações trabalhistas, desmonte das políticas públicas voltadas para a área da saúde, habitação e educação. Operou um ataque tanto objetivo – enfraquecimento dos sindicatos e dos movimentos sociais, desemprego estrutural, diminuição do poder aquisitivo – quanto subjetivo – tentando cooptar os próprios prejudicados pela ofensiva neoliberal, convencendo-os de que não há outras possibilidades sociais e promovendo um sentimento de desesperança e imobilismo. Os sujeitos, isoladamente e por iniciativa própria, deveriam buscar os caminhos para sua inserção dentro da ordem social orquestrada pelos defensores do livre comércio, o que abriu a possibilidade de uma sistemática exploração da mercadoria educação – propagandeada como antídoto àqueles que não se sentiam integrados ao mundo de possibilidades ilimitadas que o capitalismo tinha a oferecer aos que fossem qualificados. A perversidade dessa política é que indiretamente deixa aos indivíduos quase toda a responsabilidade por seu “sucesso” ou não, levando-os a uma incessante concorrência e a um inesgotável processo de busca de suas mínimas condições para manter-se integrado socialmente.

²⁶ TOMMASI, Livia de. *et. al.* (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 279.

²⁷A flexibilização nas relações de trabalho abrange uma série de medidas, entre as quais a livre contratação e negociação da remuneração, o que afeta a estabilidade de emprego, os salários, a extensão da jornada de trabalho. Essa flexibilização é defendida pelas empresas que estão respaldadas pelas mudanças nas leis trabalhistas e visam cada vez mais o lucro. Para uma análise do processo de flexibilização na América Latina, ver SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

A partir disso que o nosso foco seja compreender as implicações do ajuste neoliberal na dinâmica educacional. Seus impactos no campo educacional estão cada vez mais presentes em nossa sociedade e ao mesmo tempo, em que se apresenta como caminho único, é visto com naturalidade legitimadora. O sucateamento na educação, para atender à prerrogativa de cortes de gastos por parte do Estado, surgiu como um “mal” necessário para se regular a sociedade e abrir a possibilidade de ampla concorrência entre setores privados que, pela lógica do mercado e regulados por políticas educacionais apontadas pelo Estado, poderiam garantir aos sujeitos consumidores educação de qualidade e dentro das necessidades vivenciadas. As instituições públicas deveriam rever a grade curricular, reestrutura na distribuição de disciplinas e reorientar a docência para a formação de mão de obra. Uma lógica que se apresentou como natural e impôs certo silêncio.

As instituições de ensino foram, então, introduzidas na lógica e nas estratégias do capital. Hoje, a escola se presta prioritariamente a *preparar o aluno para a competição, violenta disputa por um “lugar ao sol”*²⁸ no mundo capitalista. Por meio de programas de educação, o Estado deveria garantir ao mercado mão de obra semi-qualificada, com certo conhecimento técnico e especializada. Algo que, sem dúvida alguma, contribuiu para o enfraquecimento das discussões acerca da amplitude do papel da escola na sociedade. A educação que estava inserida no plano social passa agora ao plano econômico com metas que devem ser cumpridas. Assim, as instituições educacionais são planejadas como empresas.

Dentro do contexto de influência das ideias e das práticas neoliberais, as políticas educacionais passaram, em síntese, por dois momentos: o primeiro se pautou na redução de gastos com a educação, já que professores e demais funcionários eram vistos como gasto, prejuízo aos cofres públicos, além de improdutivos e ineficientes; o segundo configurou o ajuste das políticas educacionais para o contexto neoliberal, o qual era focado na preocupação com a formação e qualificação da mão de obra dentro do Estado Mínimo, cujo discurso difundido é de que o conhecimento é o ouro moderno.

Nas estratégias e lógicas neoliberais, a educação passou cada vez mais para a dimensão econômica na qual as instituições de ensino transformam-se em um ambiente de competição, produtividade e de metas a serem alcançadas. Metas estas que, em sua maioria são instituídas por órgãos internacionais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO. A adesão aos princípios defendidos pela cartilha neoliberal se fez sentir nas

²⁸ GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico, *op. cit.* p. 58.

instituições de ensino que se sintonizaram à lógica do capital. A educação foi convertida em mercadoria sendo agora interesse do grande capital e o seu *status* de direito básico foi substituído pela ideia de serviço – seu público-alvo não seria mais o cidadão, mas o consumidor em potencial. A função da escola como serviço e, portanto, como produto e com fins lucrativos ocorre tanto na educação básica como no ensino superior. Observamos essa transformação quando nos deparamos com inúmeros “produtos” que são comercializados por grupos educacionais. Estes produtos são os mais variados e vão desde marcas ou franquias, passando por materiais didáticos como apostilas, livros, vídeo-aulas. De acordo com o trabalho de Romualdo Portela²⁹, a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital possibilitou uma maior comercialização deste setor e não se apresenta apenas no setor privado, já que as redes de escolas privadas vêm oferecendo apostilas para os sistemas públicos da educação básica.

Nesta união entre educação e mercado, em que o produto (educação) passa a ser adquirido pelos indivíduos de acordo com o seu poder aquisitivo, observamos que a EaD aparece como uma alternativa; para aquelas pessoas que não possuem muitas alternativas, sendo assim, algumas pesquisas apontam para o fato de a EaD apresentar qualidade inferior está atrelada ao investimento que é feito pelas instituições.

O mais importante passou a ser, em geral, o treinamento de habilidades para o trabalho, atendendo às necessidades de um mercado ávido por trabalhadores eficientes no aumento da produtividade.

Ademais, a “escola” contribui, até mesmo indiretamente, para a hegemonia ideológica das classes (e dos projetos) dominantes.³⁰ Ela é esvaziada de seu sentido transformador, e a sociedade vivencia a retirada de cena da possibilidade de uma formação crítica e emancipadora. Ao instruir o indivíduo para a empregabilidade, difunde os valores requeridos pelas empresas nesse novo contexto: aceitação da livre negociação e da flexibilidade, o espírito de liderança e competitividade, o ímpeto comunicador e dinâmico. Gaudêncio Frigotto, importante estudioso dessas questões fala no assunto nos seguintes termos:

²⁹ PORTELA, Romualdo de Oliveira. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol.30, num. 108, outubro, 2009, pp.739-760.

³⁰ O que fez com que os defensores das ideias e das práticas neoliberais promovessem tentativas de se fazerem presentes dentro dos espaços escolares, em especial por meio de iniciativas do chamado terceiro setor. Ver, a respeito, LAMANA, Paulo. **Educação profissional e filantropia capitalista: dimensões e significados de um projeto de “Responsabilidade social empresarial”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. [...] o Estado [deve reproduzir] a força de trabalho com um nível elevado de formação (formar trabalhadores polivalentes, com capacidade de abstração para tomar decisões complexas e rápidas), o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público.³¹

O discurso (que também é uma prática, sobretudo ao se considerar seus efeitos) implementado nesse cenário em que se estreitam os laços entre educação e as perspectivas neoliberais apresenta a educação como uma possibilidade de ascensão social. Fomenta-se a ideia de liberdade individual por meio da qual todos os sujeitos podem buscar (ou não) o seu crescimento e se inserir no mercado de trabalho e na sociedade. Além disso, promove – ao menos no discurso perpetrado em diversos meios – a noção de democratização das oportunidades, sejam elas de empregabilidade, de ensino ou outras.

Esse discurso de liberdade individual proporciona, de fato, uma competição entre os desiguais assim assevera Frigotto que

trata-se de uma ilusória liberdade, na medida em que as relações de força e poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais. É sob esta ilusão e violência que a ideologia burguesa opera eficazmente na reprodução de seus interesses de classe.³²

Cabe frisar que os “reflexos” desse ajuste neoliberal não aparecem de forma clara no campo educacional. E, nesse terreno obscuro permeado de contradições e complexidades, o modelo da EaD aparece na cena nacional como solução para a falta de professores e também como uma possibilidade de qualificação dos mesmos. Sua implementação está ligada às políticas difundidas por órgãos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, FMI e a UNESCO – dos quais *o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial* foram criados para *financiar a reconstrução dos países arrasados pela guerra e apoiar as nações em processo de desenvolvimento*³³, sendo responsáveis, junto a outros órgãos oficiais ligados à gestão da economia e das relações entre os Estados em escala global, por fomentarem os ajustes políticos e econômicos que atendessem aos interesses do capital.

³¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 163.

³² *Idem, ibidem*, p. 64.

³³ SEVCENKO, Nicolau, *op. cit.*, p. 52.

O Banco Mundial conta atualmente com a participação de 188 países-membros, dentre os quais, o Brasil. Outras instituições estão vinculadas a ele, como o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento); a AID (Associação Internacional de Desenvolvimento); a IFC (Corporação Financeira Internacional); a AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimento); o CIADI (Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento)³⁴. Juntos, alimentam a pretensão de diminuir a pobreza no mundo e contribuir para o desenvolvimento econômico e sustentável dos países em desenvolvimento.³⁵ Na prática, entretanto, essas instituições impuseram políticas de reajuste estrutural em que as medidas se pautavam no processo de privatização das empresas estatais, na redução dos gastos públicos e no fim das barreiras alfandegárias. As ações promovidas por acordos entre vários países e essas instituições os tornaram dependentes do capitalismo internacional *na forma de juros pagos ao capital especulativo, em detrimento das necessidades básicas da população*.³⁶ Nesse contexto, conforme aponta David Harvey³⁷, a prioridade é atender aos interesses do capital e, em situações de conflito, os interesses do povo é que são sempre sacrificados.

O FMI proporciona, na prática, um desequilíbrio nas políticas dos países que solicitam sua “ajuda”. Ao mesmo tempo em que injeta dinheiro via empréstimo, causa desvalorização das moedas internas, impede trocas comerciais com outros grupos que não fazem parte do programa do Fundo, provoca o congelamento dos salários e uma falsa impressão de que a inflação está controlada. Entre os papéis do FMI está a responsabilidade em solidificar a concepção de que somente com a ajuda externa é possível organizar a economia, e que tanto melhor é fazê-lo por meio da liberdade econômica e da não intervenção do Estado. A fórmula, segundo Eduardo Galeano, é a de *piorar o doente para melhor impor-lhe a droga dos empréstimos e das inversões*.³⁸ O

³⁴ Os dados referentes ao número de países-membros do Banco Mundial foram retirados do site oficial da instituição. Disponível em:

<<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/0..contentMDK:22427666~menuPK:8336899~pagePK:51123644~piPK:329829~theSitePK:29708,00.html>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

³⁵ Na prática, o que se revela é o contrário. Ver, por exemplo, os depoimentos presentes nos documentários **Capitalismo, uma história de amor**. Direção: Michal Moore. USA: Overture Films, 2009, 1 DVD (son., color), e **Workingman's death**. Direção: Michael Glawogger. Áustria: Lotus Film, 2005, 1 DVD (son., color.), que documentam a experiência social orientada pelas prerrogativas dessas agências internacionais.

³⁶ SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53.

³⁷ HARVEY, David. **Organizando para a transição anticapitalista**, p. 36. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/virus/media/virus0904.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2011.

³⁸ GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 239.

“apoio técnico” ou a chamada “cooperação” não passa do modelo antigo de empréstimos, em que os juros são altíssimos e geram dependência política e econômica dos países em desenvolvimento.

Em relação ao Banco Mundial, seus projetos, desde a sua criação até meados dos anos de 1960, estavam voltados para o desenvolvimento estrutural dos países, economicamente. Os financiamentos eram dirigidos para diminuir os problemas relacionados à infraestrutura física dos países em desenvolvimento, tais como saneamento básico, transporte, energia e comunicação. Não era interesse enveredar pelo setor social, contudo, depois de alguns estudos e com a crise do sistema capitalista nas décadas seguintes, esse órgão percebeu que, sem uma efetiva transformação no processo educacional, os projetos econômicos estariam fadados ao insucesso.

A partir de 1980 o Banco Mundial passou a ofertar novas formas de empréstimos. Passaram a interferir não somente na economia, mas, também, em outros setores, operando mudanças e acordos inclusive no campo educacional. Sua presença no campo educacional, de acordo com os dados da pesquisa de Maria Clara Couto Soares, ocorre a partir de 1966 quando 1,6% dos empréstimos oriundos do Banco destinavam-se à educação.³⁹

Mas, é a partir da década de 1990 que os empréstimos no setor educacional vão apresentar um crescimento expressivo, segundo os relatórios do Banco Mundial, entre os anos de 1991-1994, do total dos empréstimos feito pelo Banco 29% foi destinado ao setor educacional.⁴⁰

A partir do aumento da participação dos empréstimos, o financiamento vai se dar em estratégias e políticas educacionais a serem seguidas pelos países credores. O impacto dessas estratégias e da reestruturação das políticas educacionais no Brasil foi imenso. Se, por um lado, as políticas tinham o objetivo de democratizar o ensino e melhorar o acesso a ele, por outro, contribuiu para o seu esfacelamento. Isto porque as estratégias do Banco para a educação se pautavam na promoção do ensino atrelado ao mercado de trabalho, esvaziando o sentido da educação como promotora do conhecimento crítico e emancipador.

A “intenção” do Banco – ao menos de acordo com a retórica de seus porta-vozes – era melhorar o acesso e a qualidade da educação, em especial da educação básica. No

³⁹ TOMMASI, Livia de *et. al.* (orgs.), *op. cit.*, p. 31.

⁴⁰ Para verificar o crescimento do investimento do Banco Mundial no setor educacional ver a obra TOMMASI, Livia de *et. al.* (orgs.), *op. cit.*, p. 279.

entanto, basta uma consulta ao seu site⁴¹ para que suas intenções para com a educação tomem outros contornos. Em artigo intitulado “América Latina: encontrar a fórmula para o sucesso econômico na sala de aula” não se poupam palavras para atrelar o ensino ao mundo do trabalho. Para um país se desenvolver economicamente seria necessária atenção à fórmula síntese do sucesso: educação + inovação = competitividade. Os países da América Latina seriam obrigados a aderir a esse modelo de educação para não perderem os financiamentos.

A fórmula destaca que para um país vir a ser bem sucedido economicamente teria de implementar mudanças na educação: sob nova orientação, a educação seria o caminho para o sucesso. Porém, essa noção de educação a serviço da competitividade econômica transforma as instituições de ensino em empresas. Nesse movimento, a “escola” que deveria ser um espaço democrático e de difusão do conhecimento passa a cumprir outros papéis. Contribui para a manutenção da ordem social vigente, contemporiza com as desigualdades e opera o controle social – função observável nos discursos proferidos pelos órgãos internacionais que anunciam a democratização do ensino em países da América Latina e do Caribe.



É fato que o acesso à educação verificou um crescimento nas últimas décadas. Sua valorização se liga em parte às ideias que passaram a ser propagadas a partir dos anos 1980, em meio às transformações do sistema capitalista. Instalou-se ali uma crença de que a sociedade contemporânea tem como uma de suas principais riquezas o conhecimento e, portanto, o capital humano e as habilidades exigidas no mercado. Outra crença que ganhou força – sobretudo a partir dos anos 1990 – estava relacionada às inovações passíveis de serem aplicadas no âmbito educacional, inclusive (ou principalmente) as que permitiriam atender a demanda por vagas e expandir o atendimento escolar. Alguns debates e ações ficaram concentrados nos avanços tecnológicos e em sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se a relevância de compreender e problematizar o crescimento dessas inovações no modelo educacional da EaD. Até porque os novos projetos instituídos

⁴¹BANCO MUNDIAL. **América Latina**: encontrar a fórmula para o sucesso econômico na sala de aula. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/0,,contentMDK:23019741~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:258554,00.html>. Acesso em: 10 de nov.2011.

pelo Banco Mundial *têm direcionado suas ações para promover uma educação mais “justa” no sentido de distribuição da mesma, adotando medidas como diminuição dos gastos públicos com o setor educacional, privilegiando o setor privado, daí entendermos o crescimento fenomenal do setor privado na modalidade de EaD.*⁴²

Considerando que os investimentos do Banco Mundial a partir da década de 1990 se pautam no âmbito setorial, o interesse em focar os investimentos e políticas no setor social da educação não é inesperado, casual ou aleatório. A conveniência em melhorar a educação *é vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação*⁴³, que se configura a partir do capital humano qualificado com habilidades, capacidade de gerar novas ideias e agregar bens para as organizações.

O projeto setorial do Banco Mundial atua em pontos específicos e amplia a possibilidade da interferência direta nas políticas dos governos. Este projeto é o mais indicado para as suas necessidades de intervenção nos países em desenvolvimento⁴⁴ por permitir uma maior influência nas práticas governamentais, bem como a mudança em projetos políticos estabelecidos pelos governos. Além disso, centraliza as ações e aponta os resultados a serem obtidos, promovendo maior intervenção nos projetos, estratégias e nas políticas a longo prazo. Assim, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial, os investimentos efetuados possibilitam *uma maior harmonização dos mecanismos de implementação, e um maior uso dos sistemas e procedimentos do país.*⁴⁵

O emprego dessas novas políticas e financiamentos no setor educacional é conjugado e coordenado de acordo com o movimento econômico de cada país, por isso, qualquer medida educativa passa primeiro pela peneira da economia. Somente depois é implementada, pois o Banco Mundial demarca cada território e cada área em que os investimentos fornecidos podem atuar. Isso facilita o estabelecimento das regras do jogo e os resultados que deverão ser alcançados. A política do Banco Mundial no setor educacional consiste em descentralizar a educação e promover um ensino massificado,

⁴²GENTILI, Pablo. *et. al.* (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 303.

⁴³TOMMASI, Livia de et. al. (orgs.), *op. cit.*, p. 279.

⁴⁴Ver Banco Mundial – SWAPs: Programas com Enfoque Setorial Amplo, em <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPO/R/BRAZILINPOEXTN/0,,contentMDK:21372755~menuPK:3885072~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 10 de nov.2011.

⁴⁵ *Idem.*

voltado para os interesses do mercado. Cabe ressaltar, ainda, que os financiamentos do Banco se dão de acordo com o desenvolvimento econômico de cada país e, dessa forma, fica explícito o que temos afirmado desde o início: a educação fica, por tudo isso, fortemente atrelada à economia.

Nos anos 1990, os investimentos do Banco na educação tinham como prioridade a Educação Básica. Isto se deve ao fato de que o mercado necessitava de mão de obra semi-qualificada: ler e escrever bastava para as expectativas do mercado. Para ilustrarmos: no Brasil, as principais mudanças no setor educacional são deste período e destacamos mais uma vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A LDB de 1996 está atrelada às exigências do Banco Mundial. Indício disso é que nela notamos pouca expressão no que diz respeito ao ensino superior referente à modalidade da EaD, uma vez que as políticas educacionais do Banco foram organizadas com o objetivo de atingir resultados principalmente no ensino básico. Do lado do ensino superior e tecnológico agiriam as instituições privadas de ensino:

o Banco sabe que a iniciativa e os recursos privados preencherão a lacuna deixada pela retirada parcial do subsídio de outros níveis de educação pública, e principalmente sabe que esta é a melhor situação porque, se todos devem pagar pelo que recebem, não serão gerados comportamentos considerados perversos do ponto de vista do mercado.⁴⁶

Vale ressaltar que o Banco conta com uma equipe que realiza estudos e pesquisas com o intuito de promover e sustentar suas estratégias frente aos países em desenvolvimento. Assim, consegue atrair um número cada vez maior de adeptos às suas políticas educacionais.

Ao mesmo tempo em que as políticas estabelecidas pelo Banco investem na educação básica, lançam também programas de capacitação de professores – que, na realidade visam diminuir os problemas apontados pela UNESCO da educação básica. Uma contradição, no entanto, se instala: os cursos não devem ser dispendiosos para os governos. A solução encontrada para esse dilema é o investimento em cursos à distância, tanto para a capacitação quanto para a formação de professores.

Quando nos referimos à questão do ensino na educação básica estabelecida nas políticas educacionais do Banco Mundial, verificamos que o interesse em melhorar ou

⁴⁶CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De Tommasi, L. et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

simplesmente democratizar a educação (no sentido de transformá-la acessível a uma maior parte da população) está vinculada à necessidade de diminuir a pobreza nos países em desenvolvimento. De acordo com o Banco, a diminuição da pobreza se reflete diretamente no processo produtivo e econômico desses países. Nesse sentido, a educação torna-se aliada dos interesses econômicos dos países desenvolvidos em relação aos países em desenvolvimento. Mas, a diminuição da pobreza não tem como foco afetar os setores de maior concentração de riqueza, a conveniência está em atacar a pobreza com a democratização da educação e acionar a formação da mão de obra para o mercado.

Assim, o conhecimento passa a ser valorizado e o investimento no capital humano uma prioridade, deste modo a visão do banco passa a inovar e a enveredar para o investimento em educação. Concordamos com Coraggio a qual analisa que o Banco Mundial *reconhece que durante décadas se havia concentrado erroneamente no investimento em infraestrutura, sem notar que a educação era ao mesmo tempo um investimento complementar das obras de infraestrutura e um setor de alta produtividade em si mesmo.*⁴⁷

O Banco Mundial conta com vários aliados para a implementação das políticas e estratégias para o setor educacional. No extenso rol de organizações está a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), também criada pós-guerra para promover o diálogo entre nações para o fomento de estratégias universais a fim de amenizar as diferenças entre as mesmas e manter a paz mundial. Hoje, a organização conta com a participação de 195 países-membros, inclusive o Brasil. A UNESCO aparece no cenário educacional antes mesmo do Banco Mundial, pois já surge com o propósito de alcançar metas para a educação. Ressalta-se que quase a totalidade dos países que é membro da UNESCO é também membro do Banco Mundial.

Compreender o papel da UNESCO frente às políticas educacionais é fundamental para os objetivos deste trabalho, haja vista que esse órgão lidera as organizações, as políticas e as técnicas no que tange a formação de professores do ensino básico, em especial, nos países da América Latina e do Caribe. Além de servir como referência para a definição de políticas educacionais como um organismo multinacional, a UNESCO investe em estudos e estratégias para a introdução das novas

⁴⁷ *Idem.*

tecnologias no processo de formação de professores, ressaltando projetos que incentivem os cursos de EaD.

O interesse em valorizar e difundir a EaD vai ao encontro também dos objetivos do Banco Mundial que consistem em minimizar os gastos do Estado com a educação e, ao mesmo tempo, fazer com que essa educação chegue a um número maior de pessoas. O slogan adotado pela UNESCO assevera: “educação para todos”. Devemos ficar atentos, no entanto, com os interesses por trás dos investimentos e das políticas defendidas e instituídas nos países em desenvolvimento em nome da democratização do ensino.

Um dos pontos defendidos pela UNESCO é a introdução de novas tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem. Utiliza-se o argumento de que por meio de tecnologias é possível oferecer maior acesso de ensino àqueles que não têm os meios de participar do processo convencional. Além disso, lança-se mão da ideia de que estamos na era da informática e que o domínio das tecnologias é necessário para a sobrevivência.

Os esforços da UNESCO e do Banco Mundial são quase ilimitados para que as transformações se procedam de acordo suas orientações. A UNESCO recomenda a introdução das TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação – não só no processo de formação de professores como também nos ensinos primário e secundário. No site da instituição, é possível checar vários artigos relacionando às TICs e à educação, postados desde meados os anos de 1990. Dentre eles, destacamos “Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” que foi organizado em uma Conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Trata-se de uma declaração que lança as bases das novas competências e das ações a serem tomadas pelos governantes para melhorar a educação e promovê-la para todos os povos (independente de classe, religião, etnia). No entanto, se fizermos uma análise mais detalhada dessa Declaração conseguiremos perceber objetivos pré-definidos que se casam com alguns dos valores e ideias do contexto das políticas neoliberais:

hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando

informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.⁴⁸

O trecho aponta que a UNESCO, de certo modo, apresenta uma preocupação com os meios de informação e de comunicação. Essa preocupação está vinculada às inúmeras possibilidades que os meios de informação e comunicação podem oferecer aos indivíduos para facilitar sua vida. Não existe uma problematização para se pensar no volume de informações e na maneira como esses meios de comunicação e informação a estão transmitindo, mas sim em como devemos aprender a lidar com essas novas formas de conhecimento e o quanto estas informações podem modificar a vida do indivíduo, sempre levando em consideração de que essas novidades vem com o objetivo de mudar para melhor e buscar o bem-estar das pessoas.

No artigo 2 desta declaração, “Expandir o enfoque”, o alvo passa a ser a questão da expansão do ensino básico, sua equidade para todos os países e diferentes povos e a democratização do ensino (selando a prioridade de fazer do ensino básico um direito de todos). Em outro tópico explicita a necessidade de “fortalecer as alianças”, o que não significa necessariamente unir as forças dos países para melhorar a educação, mas sim, fazer com que os países em desenvolvimento e/ou endividados sigam as instruções estabelecidas por essas entidades do capitalismo mundial.

Nos dois artigos destacados, cabe problematizar duas questões: a declarada democratização do ensino (fazer com que um maior número de pessoas tenha acesso ao ensino, o que não significa que esse ensino seja de qualidade); e a crença ou suposição de que a melhor saída para os países em desenvolvimento é a oferecida por esses órgãos (como se fossem fórmulas consagradas para aumentar o acesso da população à educação, diminuir a pobreza dentre outros).

Destacamos ainda o que é defendido no artigo “Ampliar os meios de e o raio de ação para a educação básica”:

outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos

⁴⁸ UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2011.

quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.⁴⁹

Um ponto que nos chama a atenção neste tópico da Declaração é justamente a aliança entre educação-trabalho, uma educação voltada para atender as expectativas do mercado de trabalho. Ademais conseguimos visualizar a intenção de promover uma educação com o uso das tecnologias, de uma forma bem sutil, mas já representando os interesses de transformar o processo de ensino-aprendizagem, de incluir neste processo as tecnologias, mais uma vez chamamos a atenção para o contexto em que estava inserida essa organização da Declaração; é um momento em que as inovações tecnológicas, os meios de comunicação, estão em transformação, bem como a expansão do que chamamos de globalização, neste sentido, a tecnologia se torna uma aliada para a “união” dos povos e o rompimento de barreiras entre os mesmos.

Para finalizar, mas não esgotando as possibilidades de interpretação deste documento, salientamos o artigo 9 “Mobilizar os recursos”: no qual a Declaração explicita a necessidade de mobilizar todos os setores da sociedade para melhorar a educação. Porém, percebemos que neste ponto há uma intenção de retirar do Estado a responsabilidade principal pelo processo educacional, no qual todos os setores da sociedade são responsabilizados pela melhoria no processo educacional. Ao passo que para atender às necessidades da demanda anuncia-se como *essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários*⁵⁰. Decorre daí o estímulo ao surgimento de ONG’s vinculadas à esses órgãos com o intuito de amenizar os problemas na educação, mas trabalhar com o papel das ONG’s neste processo seria um outro trabalho, portanto vamos apenas citar um exemplo dessas organizações que funcionam como um apêndice do Estado, no Brasil temos os “Amigos da Escola”⁵¹ que representa bem esse papel.

Mas em nenhum outro ponto da Declaração fica tão explícito quanto neste, o empenho em responsabilizar o outro ou pulverizar as responsabilidades por uma

⁴⁹ *Idem, ibidem.*

⁵⁰ *Idem, ibidem.*

⁵¹ O projeto Amigos da Escola é uma organização voluntária que conta com coordenação da empresa de televisão Rede Globo, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da educação no país. Muitos trabalhos são desenvolvidos para refletir acerca das ONG’s, não vamos nos ater aqui se esse trabalho contribui ou não para a melhoria da educação, apenas estamos fazendo uma referência. Ver sobre esse projeto no site: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0.,AA1277302-6960,00.html>>. Acesso em: 18 de nov.2011.

educação de qualidade e asseveram *a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único*⁵², ou seja, precisamos de uma educação de qualidade, mas o Estado tem outros problemas mais importantes para resolver do que se preocupar com a educação.

A importância desta Declaração não está apenas nos pontos que destacamos aqui, mas a partir dela verificamos uma maior preocupação das nações em relação à educação, isto porque, um país que não desenvolve seu sistema educacional não será bem visto perante os órgãos que regem a economia mundial, neste sentido, investir em educação é investir diretamente na economia, pois através dela pode-se melhorar o processo produtivo, qualificar melhor o trabalhador para o mercado de trabalho; a lógica consiste em preparar o trabalhador com capacidades polivalentes, flexíveis e criativas. Em síntese, Frigotto que analisa a relação entre educação e trabalho afirma que *a integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade*⁵³.

A partir da Declaração Mundial sobre Educação, muitos outros documentos foram lançados pela UNESCO com o objetivo de transformar a educação em especial nos países periféricos. Assim, a Declaração de 1990 tinha uma preocupação maior em relação à Educação Básica, fizemos uma breve análise deste documento, pois a partir dele é possível analisar as bases e referenciais de como são organizadas as políticas educacionais diante dessa “nova” ordem político-econômica pautada nos princípios neoliberais.

No ano de 2000, uma nova reunião entre os países-membros da UNESCO é convocada, desta vez no Fórum Mundial de Educação de Dacar no Senegal,⁵⁴ onde novas propostas são formuladas para o novo século que se iniciaria. Nesta nova etapa, os países-membros reafirmam o compromisso da educação para todos, porém traçam algumas estratégias diferenciadas e cada vez mais voltadas para uma educação pluralista no sentido de buscar qualificar o cidadão *é uma educação voltada a captar os talentos*

⁵² Declaração Mundial sobre Educação para todos, *op. cit.*

⁵³ FRIGOTTO, Gaudêncio, *op. cit.*, p. 146.

⁵⁴ A escolha do local em que o Fórum foi realizado não se deu de forma aleatória. Dacar é a capital do Senegal, cuja economia se pauta na venda de pescados e amendoim; um país pobre e com grandes dificuldades econômicas e políticas. Além disso, tem dificuldades em implementar a política educacional que atende às exigências das instituições internacionais. A escolha de Dacar foi justamente para demonstrar a “preocupação” dos países desenvolvidos em “ajudar” e se comprometer com a melhoria na qualidade da educação, redução da pobreza, o desenvolvimento sustentável de países em igual situação.

*de cada indivíduo e potencial e desenvolver a personalidade dos alunos, para que eles possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades*⁵⁵.

Além de reafirmar as propostas formuladas com a Declaração Mundial sobre Educação, o Fórum estipulou algumas metas a serem atingidas para a contemplação da Educação para Todos e também estipulou algumas datas-limites para que todos os países seguissem as metas para a educação. Seguem abaixo as seis metas⁵⁶:

Meta 1: Ampliar e melhorar o atendimento integral da primeira infância e educação, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;

Meta 2: Assegurar que até 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pessoas pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a, e completa, a educação primária gratuita e obrigatória de boa qualidade;

Meta 3: Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de habilidades de vida;

Meta 4: Alcançar uma melhoria de 50 por cento nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

Meta 5: Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia do acesso das raparigas completa e igual e de realização na educação básica de boa qualidade;

Meta 6: Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, para que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em habilidades para a vida alfabetização, matemática e essencial.

As seis metas para a educação vão ao encontro da Declaração Mundial sobre Educação para todos, e nos chama a atenção a necessidade de reafirmar uma educação voltada para o mercado de trabalho, principalmente, destacando áreas como matemática que se analisarmos com cuidado está ligada às áreas que desenvolvem as novas tecnologias. Há outro elemento, o qual deve ser levado em consideração que é o estabelecimento de uma data-limite no caso aqui 2015 para que todas essas metas sejam alcançadas, porém a vulnerabilidade econômica e social afeta diretamente os jovens de baixa renda, impedindo-os, muitas vezes, de estudar e trabalhar, e esses contratempos prejudicam o desenvolvimento do processo educacional e até mesmo podem promover sua estagnação. Por isso, consideramos a questão mais complexa e entendemos como

⁵⁵ Trecho retirado do texto do “Fórum Mundial de Educação de Dacar”, realizado no Senegal entre 26 e 28 de abril de 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2011.

⁵⁶ UNESCO. **As seis metas da Educação para Todos.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>>. Acesso em 17 de nov. 2011.

limitada e genérica a meta de “democratizar” a educação sem uma efetiva mudança na economia, em que os indivíduos possam receber melhores salários, diminuir a jornada de trabalho para poderem se qualificar, sem esses ajustes, as metas para educação não serão alcançadas, assim afirma Connell,

contudo, esse acesso igual representou apenas uma meia vitória. No interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou da classe média, estavam mais sujeitas a reprovação e à evasão escolar e tinham muito menos chances de entrar para a universidade.⁵⁷

Em 2003 mais um documento importante elaborado sob a coordenação da UNESCO cujo título é bem sugestivo: “Educação um tesouro a descobrir”⁵⁸ foi organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que prenuncia os quatro pilares da educação levando em consideração as atuais necessidades da sociedade do conhecimento que atribui uma educação alçada ao capital humano, conforme explicita o professor Bruno Pucci em seu artigo “Educação a Distância (EaD) virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996”, *os quatro pilares tidos como essenciais para um novo contexto da educação, que leva em consideração a realidade globalizante do mundo atual e a perspectiva humanista*.⁵⁹

Os quatro pilares são: “aprender a fazer”, “aprender a conhecer”, “aprender a conviver”, “aprender a ser” cujo ponto de partida se baseia nas atuais conjunturas política, econômica, social e técnico-científico em que se encontra a sociedade atual. As transformações ocorridas na passagem do século XX para o século XXI, em especial, as mudanças tecnológicas foram e são decisivas na definição das mudanças históricas e influenciam as políticas e ações dos homens em seu tempo. Não poderia ser diferente no que se refere à educação, por isso, refletir acerca desses quatro pilares da educação implica diretamente compreender como as políticas educacionais estão sendo formuladas nos países periféricos que sofrem intervenções diretas da UNESCO e do Banco Mundial. Vamos nos ater aqui em um desses pilares que julgamos imprescindível para problematizarmos os investimentos na EaD.

⁵⁷ GENTILI, Pablo *et. al.* (orgs.). **Pedagogia da Exclusão**, *op. cit.*, p. 14.

⁵⁸ UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. 2011.

⁵⁹ PUCCI, Bruno, *op. cit.*, p. xx.

“Aprender a fazer”: neste pilar da educação identificamos uma mobilização dos órgãos internacionais em estimular uma educação voltada para o trabalho, mas não um trabalho específico, mas sim um trabalho em que o indivíduo possa mostrar seu potencial, suas qualidades, um trabalho mais criativo, descentralizado, uma qualificação mais intelectual, valorizando o capital humano. Mas, essa nova maneira de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho não exclui a necessidade de exploração do mesmo pelo sistema capitalista, ao contrário torna o indivíduo cada vez mais preso às organizações, sendo obrigado constantemente a se reciclar e buscar compreender e se familiarizar com as inovações tecnológicas, já que o “aprender a fazer” também se relaciona às novas tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, cabe ressaltar que a UNESCO lançou também um projeto das TICs na educação, no qual o discurso de acesso à educação através das TICs será de maior alcance, *Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para o acesso universal à educação, à igualdade na educação, à entrega de aprendizagem de qualidade e de ensino, desenvolvimento profissional dos professores.*⁶⁰

Como estratégia para atingir tais objetivos, a UNESCO ressalta,

a estratégia centra-se na criação de sinergias, maximizando os ativos existentes, evitando a duplicação e reduzindo os custos de reforço da colaboração. O potencial de multi-purpose Centros Comunitários de Aprendizagem (CLCs) e Centros Multimídia Comunitários (CMC) e Campus Virtual como provedores de conhecimento e ferramentas para desenvolvimento e erradicação da pobreza, serão plenamente exploradas. Novas abordagens são planejadas, para incentivar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, criar e reforçar ambientes letrados e outras atividades geradoras de renda.⁶¹

Essas estratégias não são esvaziadas de outras intenções, a criação destes centros de tecnologias nos países periféricos tem mais de um sentido, e pode-se dizer que o primeiro corresponde ao controle dessas tecnologias, já que são os países líderes desses órgãos que desenvolvem as tecnologias e detêm o poder de fato. Assim, dominando as tecnologias é mais fácil dominar e intervir nas políticas dos países periféricos tanto no setor econômico como no setor educacional. Dessa forma, *os processos microeletrônicos, mediante o acoplamento de máquinas a computadores e*

⁶⁰ Trecho retirado do texto TIC na Estratégia da Educação. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/strategy/>>. Acesso em: 22 de set. 2011.

⁶¹ *Idem.*

*informatização, permitem uma alteração radical no uso, controle e transformação da informação*⁶².

O segundo sentido possível se refere à introdução dessas TICs no processo educacional, visto que hoje é impossível pensarmos na educação sem a utilização dessas tecnologias, elas são impostas a partir de uma relação de poder⁶³ existente entre as relações sociais. Ademais, cabe observar também que a difusão desse meio das TICs favorece o mercado, na medida em que cria uma demanda constante de usuários dos equipamentos, não só enquanto estudantes, mas “cultiva” futuros consumidores de tecnologias.

Há outro elemento que deve ser levado em consideração, no que tange as estratégias das TICs na educação e um dos mais importantes é a utilização dessas tecnologias na formação de professores, a própria UNESCO defende essa regulamentação,

o desenvolvimento de tais novas abordagens para a disseminação do conhecimento e utilização irá incluir novos modelos de ensino aberto e à distância (EAD), beneficiando a aprendizagem ao longo da vida. A estratégia será centrada na promoção da utilização das TIC no ensino e aprendizagem, incluindo o estabelecimento de normas para reforçar competências em TIC para professores e pesquisadores e no desenvolvimento de estratégias e melhores práticas, recursos e capacidades para a integração de Software Livre e de Código Aberto (FOSS) e recursos educacionais abertos (REA) nos processos de aprendizagem. Esta plataforma vai ainda reforçar o papel da UNESCO como facilitador global para a implementação da Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação (WSIS) Linha de Acção C7 "E-learning".⁶⁴

O uso das tecnologias no caso específico da EaD tem como fim diminuir os gastos com a educação e alcançar metas impostas pelos órgãos internacionais. Mais uma vez destaca-se que esses objetivos estão ligados aos ideais do modelo neoliberal em que o Estado deve reduzir os gastos, além disso, essas tecnologias contribuem para a manutenção e dominação da ordem social vigente, ou seja, os países periféricos por

⁶² SOUZA, Débora Martins de. **Discursos na qualidade da educação e performance da técnica.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

⁶³ Para melhor compreensão do que consiste as relações de poder verificar, dentre outros, CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999, em que o autor define como relações de poder o que se estabelece entre os sujeitos que, com base na produção e na experiência, impõe a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica. No caso específico das políticas educacionais impostas pela UNESCO, podemos pensar em violência simbólica, visto que se os países periféricos que não aderem às estratégias estabelecidas tanto pela UNESCO quanto pelo Banco Mundial sofrem retaliações políticas e econômicas.

⁶⁴ Trecho retirado do texto TIC na Estratégia da Educação. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/strategy/>>. Acesso em: 22 de set. 2011.

mais que consigam alcançar algumas metas e melhorar a educação, estarão sempre subjugados às imposições do modelo vigente.

Assim, ao apresentar as novas tecnologias como a solução para os problemas na educação de forma geral (digo geral, pois, se nos atermos aos pontos centrais em que a UNESCO lança essa proposta do uso das tecnologias na educação), veremos que a EaD não vai focar apenas em uma etapa do processo educativo, mas sim em todas elas desde o ensino básico até o ensino superior. No ensino básico, contará com a presença dos professores que serão formados através de programas da EaD, no ensino médio ou secundário os alunos se envolverão diretamente com as novas tecnologias, e os professores são convidados a utilizar essas tecnologias em suas aulas – convidados – porque simplesmente são apresentados aos mesmos os equipamentos; mas, em sua maioria, nenhum tipo de investimento e capacitação dos professores para utilizar essas tecnologias é oferecido pelos governos – e nos cursos de graduação à distância na área de formação de professores.

Os impactos na educação frente a essa nova realidade são, portanto, preocupação central deste trabalho, pois os investimentos nesta modalidade de ensino têm apresentado um crescimento vertiginoso, por trazer uma noção de que através da EaD os problemas relacionados à educação serão solucionados, concordamos com Noble, que ao analisar esse cenário afirma-se que a EaD pode ser considerada *mais que uma continuação do ensino tradicional, é uma ferramenta, ao mesmo tempo, mais barata e de melhor qualidade*.⁶⁵ Ademais, não podemos deixar de pensar que o aumento acelerado dos investimentos, a articulação estreita entre as políticas econômicas e educacionais, atrelado a sedução do discurso “facilitador”, “individual” autônomo desses projetos têm se apresentado como um caminho sem volta, e faz-se necessário não só pensar as consequências educacionais mas culturais, por isso históricas.

Entretanto, conforme nos chama a atenção o artigo “O fetiche da tecnologia e a visão crítica da ciência e tecnologia: lições preliminares” devemos entender que a tecnologia não é neutra, ela nada mais é do que um instrumento de dominação e manutenção da ordem social vigente,

a tecnologia não é instrumento isento de valores, justamente porque envolve questões políticas, é um importante veículo para a dominação cultural, controle social e a concentração do poder industrial. Assim, a racionalidade técnica seria também racionalidade política: os valores de um sistema social específico e os

⁶⁵ NOBLE, David. **De volta à Ruína?** Ensino à distância, lucros e mediocridade. Disponível em: <<http://diplo.uol.com.br>>. Acesso em 10 de agost. de 2011.

interesses da classe dominante se instalam no desenho das máquinas e em outros supostos ‘procedimentos racionais’⁶⁶

Dessa forma, a introdução das TICs no processo educacional não se dá de forma aleatória ou ingênua, nas palavras de Bruno Pucci, *as tecnologias modernas se tornam instrumentos fundamentais do próprio sistema capitalista para realizar suas ambições, o capitalismo se torna global a partir, do desenvolvimento das tecnologias*⁶⁷. Portanto, ao que parece existe um interesse tanto do Banco Mundial quanto da UNESCO em incentivar e financiar o uso das TICs no processo de formação dos professores que vai além da democratização da educação para todos. Existe aqui uma atuação ideológica que prevalece em detrimento da formação do indivíduo, uma visão mercadológica da educação que consiste em preparar a mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, uma mão-de-obra que atenda às necessidades do próprio sistema capitalista.

⁶⁶ *Idem*. Acesso em: 10 de agosto, 2011.

⁶⁷ Trecho retirado da entrevista do Professor Dr. Bruno Pucci disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=x-bU8xdF0mI>>. Acesso em 10 de agosto. 2011.

Capítulo II

As políticas educacionais no ensino superior voltadas para a EaD e seus reflexos

Desde sua promulgação em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB vem com o propósito de regulamentar e organizar o sistema educacional no país, como as similares anteriores, englobando todos os níveis e formas de educação, incluindo, em tese, modalidades de EaD. Conforme mencionamos no capítulo anterior, a lei publicada em 1996, nos trechos em que regulamentava a EaD no Brasil, tinha por objetivos promover a formação continuada de jovens e adultos bem como prepará-los para o mercado de trabalho.

Ao ser instituída, a LDB não demonstrava preocupação com as regras que deveriam regulamentar a EaD no Brasil. Não havia, por exemplo, diretrizes que detalhavam a implementação de cursos EaD e que arbitrassem estratégias mínimas de aproveitamento e qualidade, fator que favoreceu relativamente a livre exploração deste campo educacional (majoritariamente ao setor privado). Foram instituídas algumas leis gerais, visto que, naquele contexto, já havia um movimento de cunho mundial em direção a EaD e o Brasil não poderia simplesmente omitir esse tema. Em um documento que visava “revolucionar” o processo educacional, entre a omissão e a construção de parâmetros detalhados veio à tona, no Artigo 80, que:

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

Esse incentivo, nesse primeiro momento, carente de detalhes que se mostrariam necessários anos mais tarde, previa que

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

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

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

Essa dimensão fica clara no § 4, por meio do qual ficou estabelecido que

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.(LEI 9394/96).⁶⁸

Ao analisarmos a Lei que institui a EaD no Brasil, percebemos que existia uma vinculação da mesma com os meios de comunicação que se resumiam de início ao uso da televisão e do rádio através de programas educativos.⁶⁹ Cabe ainda salientar que a lei destaca a importância da intervenção da União neste processo, mas não percebemos neste primeiro esboço da lei a preocupação sobre como os cursos deverão ser organizados, quais as exigências para o credenciamento junto ao Ministério da Educação para cursos de diferentes modalidades (graduação, técnico, profissionalizante, pós-graduação). Há apenas uma menção de que os cursos deverão ser credenciados pela União (parágrafo 1º do Art. 80). Assim, entendemos que neste primeiro momento a Legislação não trata efetivamente a EaD como uma modalidade do processo educacional, e sim, apenas como uma alternativa à educação “regular”.

A legislação de 96 tem, portanto, suas peculiaridades, e alguns de seus desdobramentos nos chamam atenção. Um deles se relaciona com a criação em 09 de Abril de 1997 do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO por meio da portaria nº522/MEC. O objetivo do programa era promover e dar suporte ao uso das tecnologias no processo educacional do ensino fundamental e médio, bem como fomentar a formação continuada à distância de professores. Um programa que implementasse o uso das tecnologias na educação se deu justamente porque a LDB de 1996 não supriu a necessidade que o contexto educacional exigia naquele momento tanto que o PROINFO ganhou corpo poucos meses após a LDB.

⁶⁸ Lei 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2011.

⁶⁹ Sobre a utilização de mídias como TV e rádio no processo educacional, cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 já nasce defasada em relação aos meios a serem utilizados para tal. Desde o seu surgimento a EaD utiliza várias formas para chegar até o aluno – não estamos debatendo nesse momento a eficácia dessas formas – mas, nos primórdios da EaD utilizavam-se cartilhas, livros, guias, a partir da década de 1970 iniciou-se o uso de mídias como TV e rádio, já na década de 1980, as vídeo-aulas e com o desenvolvimento tecnológico a partir da década de 1990 passa-se a utilizar a internet como principal ferramenta para o desenvolvimento do processo educacional a distância. Daí que no Brasil a lei para a EaD se colocou de forma um tanto quanto descompassada, começando com a TV e o rádio em um momento em que já estava instituído o uso do computador.

Observamos, porém, que a forma como o programa foi instituído não contribuiu satisfatoriamente para a inserção efetiva do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Ao que parece a União simplesmente disponibilizou, e ainda disponibiliza, os computadores, a instalação e a montagem dos laboratórios, não instituindo um sistema de capacitação para os professores poderem trabalhar com os alunos nestes laboratórios ou projetos de formação, conforme os objetivos iniciais deste programa.

Essa dimensão infraestrutural do projeto é evidente em uma vasta documentação. Exemplo disso é o site do MEC, no qual está a regulamentação do PROINFO, em que é possível notar uma preocupação expressiva com o processo de instalação e manutenção dos laboratórios, mas pouco ou nada acerca do auxílio no processo educativo por meio do uso dos computadores para a formação de alunos/professores. Em uma das orientações acerca do funcionamento do programa, a resposta dada é da seguinte forma,

o MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) devem providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores.⁷⁰

Ou seja, destaca-se muito bem o que será usado no processo educacional, não dispensando a mesma atenção para o como será usado – ponto que consideramos de fundamental importância. A ênfase da iniciativa está nos recursos materiais, tecnológicos.

Em outro registro acerca do funcionamento do PROINFO, a proposta do MEC é que a União seja responsável pelas instalações dos laboratórios e em contrapartida estados e municípios fiquem responsáveis por capacitar os professores e manter os laboratórios. Assim está expresso na página eletrônica do MEC:

o programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.⁷¹

⁷⁰ MINISTÉRIO da Educação / **PROINFO**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471>.

Acesso em: 29 dez. 2011.

⁷¹ Idem.

Seja como for, apesar de uma atenção assimétrica com vantagem para os meios no caso o computador, a dimensão da capacitação de pessoal também apareceu. Essa ressalva, entretanto, não estabelece parâmetros para essa capacitação. No limite, troca-se antigos meios por novos não transformando muito o processo educativo e não explorando as maiores potencialidades dos meios. Como agravante tem-se a constatação de que são poucos estados e municípios que investem efetivamente nestas atividades.

Entendemos que, a partir do PROINFO, é possível compreender a importância que as novas tecnologias passam a ter no processo educacional, em termos de políticas públicas e, ao mesmo tempo, observarmos a forma como essa introdução das tecnologias é organizada e gerida pela União.

Mesmo que esse programa tenha sido fundamental na configuração das balizas para a implementação de algumas mudanças na legislação que rege a EaD no Brasil, cabe ressaltar que ele não se configurou, de fato, como uma experiência de EaD.

Algumas experiências no âmbito da PROINFO deram origem a vários decretos e portarias que foram introduzidos na legislação com o objetivo de modificar e complementar as leis que regiam a EaD. Partes dessas modificações foram alimentadas por desdobramentos com a legislação de 1996 que, pedagogicamente, apresentava problemas e não atendia às necessidades dos setores empresariais dispostos a investir no modelo EaD. No ano de 1998, por exemplo, foram incorporados à legislação dois Decretos: o nº2494 e o nº2561⁷². Com esses Decretos, a EaD, no Brasil, passa a ter uma definição mais precisa. Corroborando com o nosso argumento destacamos o Art. 1 do Decreto nº 2494 o qual estabelece que

educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.⁷³

⁷²BRASIL. **Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2561_98.htm>. Acesso em 29 dez. 2011.

⁷³BRASIL. **Decreto nº 2494 / 1998 que regulamenta o artigo 80 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em 29 dez. 2011.

As modificações apresentadas por esse artigo impactaram a organização das iniciativas implementadas, ou a serem implementadas, e revelaram a crescente preocupação em se definir o que se entendia por EaD. Existe, no artigo citado, uma necessidade de definição do conceito, ausente nas diretrizes de 1996. Porém, a definição de EaD não abrange o que esta modalidade de ensino tem de diferencial. Para confrontar com a definição estabelecida pelo decreto recorreremos a definição de EaD proposta por Edith Litwin, que, em síntese, defende que se trata de

uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre docentes e alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham [...] as múltiplas possibilidades oferecidas pela educação a distância estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas [...] as propostas de educação a distância caracterizam-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento.⁷⁴

Por meio desta definição, a EaD é entendida como uma prática muito mais complexa do que a citada no decreto que, apesar de mostrar preocupação de estabelecer um conceito, não se debruçou em demonstrar claramente quais as implicações deste novo modelo de ensino para educação brasileira.

Ademais, o Decreto nº 2494 anuncia com bastante veemência os meios de comunicação que podem ser utilizados na modalidade EaD. Observa-se aí que houve uma mudança no que tange aos meios de comunicação, pois num primeiro momento a EaD estava vinculada apenas ao rádio e à TV e, com os decretos supracitados, já se vislumbra a possibilidade de se utilizar outros meios de comunicação. Ao passo que se estabeleceu a defesa de meios de comunicação para romper com distâncias e efetivar o processo educativo se considerou a atenção na qualidade considerados mínimos. Essas dimensões ficam evidentes em trechos do Decreto nº 2494, e também em passagens do nº 2561, em especial, nos artigos nº 2 e o parágrafo 6º que asseveram:

os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou

⁷⁴LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13 e 14.

privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.⁷⁵

Nestes pequenos trechos temos muitos elementos para reflexão e, em primeiro lugar, gostaríamos de nos ater ao Art. 2º que exterioriza a possibilidade dos cursos de EaD serem oferecidos tanto em instituições públicas como privadas, o que ocorre devido ao crescimento do interesse dessas instituições em oferecer esta modalidade de ensino. É importante ressaltar que foi esse decreto que abriu o campo da EaD para este setor, mas não indicou a forma como essas instituições deveriam se organizar, se direcionar frente ao processo educacional da EaD, “prato cheio” para a iniciativa privada que vislumbrou oportunidades para expandir seus mercados e conter custos.

A partir de então, as instituições privadas investiram pesadamente nos cursos na modalidade EaD para a formação de professores. Esse investimento não foi feito de forma aleatória, mas sintonizado com algumas políticas para a área de educação que acenava um horizonte lucrativo para os empresários do ramo. O foco das iniciativas estava principalmente direcionado para formação de professores, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, artigo 87, parágrafo 4º determinava que até o final da década todos os professores deveriam ter formação superior.⁷⁶ Essa exigência tem as bases pautadas na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, e elaborada em 1990 por países membros da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) com o objetivo central de eliminar o analfabetismo nos países da América Latina e Caribe. Outro ponto importante para se observar na Declaração é referente ao acesso à educação, pois muitos indivíduos ainda se viam privados da educação. Nesse sentido, o Brasil deveria iniciar um processo de moldagem da educação para atender às expectativas da UNESCO.

⁷⁵ BRASIL. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em 29 dez. 2011.

⁷⁶ Conforme mencionamos no capítulo 1, esse interesse em levar a educação para todos não está livre de segundas intenções, aqui existe todo um movimento para promover a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. UNESCO-BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, *op. cit.*

Com o desenvolvimento, aceitação e institucionalização da EaD como uma modalidade educacional, no ano de 2005 uma nova abordagem é feita a partir do Decreto nº 5622. Este documento traz uma preocupação maior em definir de maneira mais clara o que consiste a EaD;

Art. 1º Para os fins deste Decreto, 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.⁷⁷

Nossa análise desses decretos, associados a outros indícios, aponta alguns efeitos motivados por uma conjuntura externa. A partir disso, ressaltamos que todas essas mudanças na legislação estão vinculadas às decisões e aos projetos estabelecidos pela UNESCO, que representa no campo educacional mundial uma importante organização, inclusive como referência para as políticas educacionais em todo o mundo. Os objetivos preconizados nos decretos para a EaD no Brasil, nesse sentido estão afinados com as propostas na Declaração Mundial sobre Educação – algo que foi detalhado no capítulo 1.

Merece menção também o Decreto nº 5773, de 2006 que traz instrumentos para organizar não só o credenciamento das IES, mas também, para regulamentar o sistema avaliativo dessa modalidade de ensino; bem como a administração e infraestrutura dos polos de apoio presencial, a metodologia, a gestão, a participação de docentes no processo.

Art. 16

VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

Essa ampla preocupação com as instalações tem ligação estreita com a hegemonia das IES privadas no campo da EaD, que, por estarem vinculadas mais

⁷⁷BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 29 dez. 2011.

diretamente às dinâmicas de mercado, nem sempre privilegiam o cuidado com os aspectos relacionados à infraestrutura, que implicam em grande investimento. A partir de 2002, segundo Jaime Giolo, o predomínio das IES particulares começou a ser quebrado com a oferta de cursos por instituições públicas mais preocupadas – a julgar pelos documentos consultados e por nossa própria experiência profissional – com a qualidade de seus cursos. Assim, em um dos artigos deste decreto vemos a manifestação das preocupações com os rumos e com a qualidade da EaD no Brasil:

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;⁷⁸

Neste artigo, existem indicadores de qualidade da EaD, em especial, os relacionados a instrumentos de estudo/pesquisa. Ela passa a se configurar enquanto uma modalidade de ensino que requer cuidados e exigências para avançar com o mínimo de qualidade. A EaD – com quantidade significativa de cursos – , passa a ser uma realidade no Brasil, e as autoridades, em virtude do crescimento fenomenal desta modalidade de ensino, se veem obrigadas a regulamentar, através da legislação a infraestrutura das instituições, a metodologia, a proposta pedagógica.

Outro ponto que nos instiga a compreender melhor esta legislação se refere ao material o qual deverá ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da EaD. Se voltarmos na primeira menção da EaD na LDB de 1996, é explícita a falta de esclarecimento e até mesmo de interesse nesta modalidade de ensino, não existindo ali atenção com o material de aula a ser usado. O foco, como já sublinhado é o meio utilizado para promover a EaD: o rádio e a TV. Já no Decreto nº 5773, há uma série de exigências do próprio Ministério da Educação (MEC) para que as IES, as quais se credenciam para ofertar cursos a distância, deverão organizar a estrutura pedagógica de acordo com as exigências.

Seguindo a cronologia das mudanças na legislação que rege a Educação a Distância, a fim de compreender como se desenvolveu essa política pública; em 2007

⁷⁸BRASIL. **Decreto 5773/2006, de 09 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 29 dez. 2011.

foi publicado o decreto nº 6303, alterando os decretos nº 5622 e nº 5733; ele ampliou as exigências para funcionamento, avaliação, supervisão das IES. Neste decreto; observamos que existe uma maior abrangência no que tange às exigências para o funcionamento da modalidade de EaD. Segundo Giolo, que também analisou o cenário da EaD no Brasil, os decretos se configuraram como ações do Estado para “organizar o setor e impedir, com uma série de novas exigências, que a livre concorrência acabe por desvirtuar sobremaneira o sentido da educação a distância.”⁷⁹

Não causa exatamente surpresa, que esses decretos não foram suficientes para corrigir os problemas, que se queria atacar com a implementação da EaD, em especial, a questão da qualificação profissional de parte significativa dos decretos do país. Esse aspecto não escapou das análises de Giolo, as quais proclamam que

seja qual for o tipo de observação que se queira fazer a todas essas iniciativas, o fato é que, apesar delas, o poder público ainda não discutiu seriamente a questão central que está implicada nessa expansão da educação a distância: a formação de professores.⁸⁰

O que se observa é uma tentativa de estruturar as políticas educacionais e centralizá-las; não com o intuito de alcançar uma educação excelente, mas sim, destinada a atingir determinados resultados – principalmente resultados que atendam às expectativas das agências internacionais. Assim, percebemos nestas propostas, e nas mudanças na legislação um sentido, muitas vezes, prioritariamente técnico, não levando em consideração a importância da educação no campo social. Estas propostas, ao final das contas, acabam por contribuir para o desenvolvimento progressivo da iniciativa privada, atacando apenas pontualmente o problema da qualidade e da infraestrutura. A dimensão tecnocrática que se esconde por trás do projeto de regulamentação da EaD no Brasil é explicitada pela autora Maria Luiza Belloni, a qual afirma que

as condições concretas de implementação das políticas propostas, aí incluídos os interesses políticos em jogo, não apenas prejudicam sua efetividade como obnubilam a compreensão do processo de inovação tecnológica na educação, mascaram as avaliações, escondendo fracassos e canalizando os eventuais sucessos da ação educacional como dividendos para interesses políticos eleitorais.⁸¹

⁷⁹ GIOLO, Jaime, *op. cit.*

⁸⁰ GIOLO, Jaime, *op. cit.*

⁸¹ BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abr. 2002, p. 125.

Sem querer aqui desprezar por completo os possíveis efeitos positivos dos subsequentes decretos, cabe mencionar que a ampliação das exigências pode sim, ter trazido melhoras. Em especial, o Decreto nº 6303 que, como já mencionamos, teve impacto direto no credenciamento das IES e na sua avaliação. Vejamos trechos com indícios de nossa hipótese:

Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão.

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em polos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal.

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competentes. (NR)⁸²

Ressaltadas as contradições desse processo, acreditamos que houve uma ampliação nos modos de acompanhamento legal das iniciativas em EaD, viabilizando melhores condições para o avanço da qualidade na modalidade da Educação a Distância. A criação de modelos de avaliação para os cursos EaD aumentou a exigência para o credenciamento – que já destacamos insistentemente – e trouxe uma maior preocupação das IES's com a qualidade do ensino e da infraestrutura. Ressalta-se, no entanto, que a preocupação forçada da qualidade resulta no atendimento às exigências do MEC nem mesmo que o atendimento às exigências do MEC efetive a qualidade que o curso deveria ter.

O modelo de credenciamento do Ministério da Educação estava vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED) de acordo com os pareceres do próprio MEC, esta secretaria foi criada pelo

⁸²BRASIL. **Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em 29 dez. 2011.

decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre as suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal TV Escola e a apresentação do documento-base do “programa Informática na Educação” (...) em 1997, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil. Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.⁸³

A SEED estava intrinsecamente ligada ao programa de educação por intermédio da TV. Contribuía com a introdução das TICs no processo de ensino e aprendizagem (através do PROINFO, do qual já falamos). Num primeiro momento, em que a EaD não tinha ainda tantos adeptos e se apresentava apenas como mais um recurso para a educação, o papel da SEED era secundário, Entretanto, com o crescimento da EaD e da adesão tanto de instituições públicas como privadas, a SEED passa a ocupar papel de destaque com o objetivo de organizar e estabelecer regras para as instituições que tinham o interesse, ou já se enveredavam, pelos caminhos da EaD.

Em relação aos mecanismos de avaliação das IES utilizados pela SEED, eles estavam vinculados ao documento elaborado pelo Ministério da Educação, em agosto de 2007, juntamente com as novas atribuições que são postuladas pelo MEC para a EaD. O documento foi intitulado “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância”⁸⁴, no qual estão estabelecidos princípios e diretrizes de qualidade para a EaD. Foi concebido em face do crescimento e da expansão do ensino superior no Brasil, principalmente através da modalidade da EaD. Este documento não possui valor legal, ou seja, não é instituído como lei para fazer valer suas diretrizes. A partir disso, compreendemos que essas regulamentações estabelecidas pela SEED são referenciais, norteadores para a avaliação dos cursos, seja no processo de credenciamento, na avaliação dos cursos em andamento e no credenciamento de polos de apoio presenciais.

⁸³MINISTÉRIO da Educação/**Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=532&msg=1>. Acesso em 29 dez. 2011. Cabe ainda ressaltar que esse decreto traz algumas diretrizes referentes a EaD, mas ainda é muito impreciso frente ao conceito de EAD. Percebe-se nele uma vinculação da EaD com programas de rádio e televisão, o que reflete de certo modo no texto final da LDB em dezembro do mesmo ano, em que o Art. 80 expõe a utilização do rádio e TV como meios para a execução da EaD.

⁸⁴MINISTÉRIO da Educação/**Legislação EaD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em:29 dez.2011.

Dentre as diretrizes expostas no texto, destacamos o tópico “I - Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem”, por trazer uma alteração no que tange à qualidade do ensino a distância ofertado pelas IES:

o projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (...) O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.⁸⁵

Nota-se neste documento uma preocupação maior com a qualidade do ensino que será ministrado nas IES tanto públicas quanto privadas, algo que se repete em vários documentos que gerem a prática da EaD, além de demonstrar uma tentativa de tratar do mesmo modo o ensino presencial e a distância ao mencionar a necessidade de um projeto político pedagógico, dos fundamentos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto importante de observar neste documento se refere ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da EaD. Essa tecnologia é vista como algo inovador e que vai possibilitar ao estudante interagir melhor com o conhecimento, porém, não podemos nos esquecer de que apenas a inserção dessas tecnologias no processo educacional em nada contribuiu, especificamente, para o aprendizado e para o crescimento intelectual dos estudantes. Não apenas dos alunos da EaD mas para alunos de cursos presenciais também. Pedro Demo foi enfático ao analisar o uso de tecnologias na relação ensino-aprendizagem, destacando que

apenas ver televisão, por mais atraente que sejam os programas, não garante a aprendizagem, porque esta passa, em primeiríssimo lugar, pelo esforço reconstrutivo dos alunos. Assim, temos aí uma comprovação essencial da baixíssima utilidade da mera aula, ainda que dotada de todos os enfeites e efeitos especiais que a televisão pode inventar.⁸⁶

Hélio Carlos, outro investigador do tema ao que recorreremos, faz uma reflexão complementar. Muito mais do que meios tecnológicos, afirma que a EaD deve estar

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 86 e 87.

orientada por um projeto político e pedagógico que seja coerente. E, pensando nessas especificidades, ele afirma que

a concepção de educação é que norteia o processo educacional logo, ela deve ser comprometida socialmente e, no caso específico da EaD, jamais poderá primar por uma noção estreita de formação de mão-de-obra, pois deve ir além disso, formando sujeitos atuantes e produtores de conhecimento.⁸⁷

É por sermos sensíveis a este argumento que acreditamos que os critérios de credenciamento dos cursos de EaD (os quais veremos na tabela que sintetiza os critérios de credenciamento de IES, em seguida) devem extrapolar elementos puramente técnicos. Isso levaria à melhoria na qualidade da formação, e também, na diminuição da oferta de cursos a distância pelas IES privadas.

Para o credenciamento de uma IES de acordo com o instrumento de avaliação do MEC são observadas três dimensões: a organização institucional, a partir de doze indicadores, o corpo social, com onze indicadores e as instalações físicas, com sete indicadores.

Esses indicadores são referenciais que as instituições devem seguir para desempenhar um bom papel na atuação da modalidade EaD. Neles são atribuídos conceitos de 1 a 5, expressos da seguinte forma:

- Conceito **1** a instituição **não** apresenta condições de cumprir as metas.
- Conceito **2** a instituição apresenta condições **insuficientes** de cumprir as metas.
- Conceito **3** a instituição apresenta condições **suficientes** de cumprir as metas.
- Conceito **4** a instituição apresenta condições **adequadas** de cumprir as metas.
- Conceito **5** a instituição apresenta condições **plenas** de cumprir as metas.

⁸⁷ OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. Perspectivas para a educação a distância no Brasil: referenciais de qualidade, releituras e trajetórias. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 4, nº 2, p. 225 e 240, nov. 2010. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> . Acesso em: 10 agost. 2011.

Tabela 1
Tabela de Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da
EaD - Organização Institucional.

	Organização Institucional
01	Missão Institucional para a EaD.
02	Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a distância.
03	Plano de Gestão para a modalidade EaD.
04	Unidade responsável para gestão de EaD.
05	Planejamento de Avaliação Institucional (Auto - Avaliação) para EaD.
06	Representação docente, tutores e discente.
07	Estudo para implementação dos polos de apoio presencial.
08	Experiência da IES com a modalidade de educação a distância.
09	Experiência da IES com a utilização de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais na modalidade de educação a distância.
10	Sistema de gestão acadêmica da EaD.
11	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).
12	Recursos financeiros.

Tabela 2

Tabela de Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da EaD - Corpo Social

	Corpo Social
01	Programa para formação e capacitação permanente dos docentes.
02	Programas para formação e capacitação permanente de tutores.
03	Produção científica.
04	Titulação e formação do docente do coordenador de EaD da IES.
05	Regime de trabalho do coordenador de EaD da IES.
06	Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão em EaD..
07	Corpo técnico-administrativo para atuar na área de infraestrutura tecnológica em EaD.
08	Corpo técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EaD.
09	Corpo técnico-administrativo para atuar na área das bibliotecas dos polos.
10	Regime de trabalho
11	Política para formação e capacitação permanentes do corpo técnico-administrativo.

Tabela 3

Tabela de Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da EaD - Instalações Físicas.

	Instalações Físicas
01	Instalações administrativas.
02	Infraestrutura de serviços.
03	Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia).
04	Plano de expansão e atualização de equipamentos.
05	Biblioteca: instalações para gerenciamento central das bibliotecas dos polos regionais e manipulação do acervo que irá para os polos regionais.
06	Biblioteca: informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos polos regionais).
07	Biblioteca: política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos polos regionais.

Ao analisarmos os quesitos apontados pelos instrumentos de credenciamento institucional para as IES ofertarem cursos na modalidade EaD, chama a atenção a baixa importância que parece ser dada à formação dos profissionais, que atuam na EaD. Entre os critérios de avaliação do corpo social, apenas quatro dizem respeito à formação desses profissionais (itens 1 a 4), apresentam preocupação com os profissionais que vão atuar na modalidade a distância, os demais são técnicos e administrativos, e não critérios que possamos ver como acadêmicos, em sentido estrito.

Os critérios acadêmicos ou de análise como são denominados pelo instrumento, não deixa claro como deverão ser organizadas estas políticas de capacitação dos docentes, quantas vezes elas deverão ocorrer, como deverão ser organizadas. Nesse sentido, acreditamos que existe certo descaso para com a formação dos docentes e dos tutores envolvidos na EaD, pois até mesmo no item 3, que se refere à produção científica, a menção que o instrumento faz é de haver uma “previsão política de

estímulo à produção científica”, ora se apontamos que a maioria das instituições que ofertam cursos na modalidade EaD são formadas por IES privadas, a produção científica fica comprometida, visto que não há incentivo destas.

2.1 - Universidade Aberta do Brasil – UAB

A ideia inicial para a EaD no Brasil, conforme destacamos a partir da LDB de 1996, ao que tudo indica, era que sua implementação fosse efetivada por meio de IES públicas, cujo objetivo seria, promover a formação continuada para jovens e adultos em todos os níveis de ensino. Cabe ressaltar que apesar da expectativa inicial de contar com IES públicas nesse projeto, durante os dez anos que separam a primeira menção sobre a EaD no Brasil e a criação da Universidade Aberta do Brasil, a expansão predominantemente da EaD se deu nas IES privadas.. Assim, em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸⁸ através do Decreto 5.800⁸⁹, e tinha como prioridade a formação de professores cujo objetivo era o de amenizar o déficit de docentes no país. Inicialmente a UAB ofertava cursos a distância de capacitação de professores já inseridos nas salas de aulas, porém, em pouco de tempo de ação passou a centralizar seus trabalhos em cursos de formação de professores.

A UAB foi organizada para articular a oferta de cursos à distância na esfera pública. Representa, segundo as justificativas apresentadas, um esforço do governo federal na tentativa de reduzir a baixa qualidade do ensino, em especial o Ensino Básico, que está intrinsecamente ligado à formação dos professores, outra possibilidade que se faz presente na criação da UAB é a de estabelecer um modelo único de EaD no Brasil. No seu decreto de criação fica exposto:

⁸⁸ O termo Universidade Aberta (*Open University*) foi criado na Grã-Bretanha em 1960, sinalizando acesso à educação superior pelos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido a EaD foi uma opção política e de acessibilidade àqueles que não teriam acesso da forma tradicional. Assim, de acordo com Michael Moore alguns princípios são características da Universidade Aberta do Reino Unido: os investimentos de fundos públicos, utilização de uma ampla variedade de tecnologias, os materiais do curso são desenvolvidos por equipes especializadas A UAB aparentemente foi criada com essa mesma proposta, mas de acordo com a professora Marina Barbosa Pinto, presidente do Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (Andes) em entrevista a revista *Caros Amigos*, a “*Open University* nunca pretendeu dar diplomas, e sim ampliar o conhecimento e a cultura do povo inglês”. Ver RODRIGUES, Lúcia. Ensino a Distância: o paraíso da picaretagem. **Caros Amigos**, nº 175, 2011.

⁸⁹BRASIL. Decreto nº 5800, de 08 de junho, de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 08 jan. 2012.

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

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;

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.⁹⁰

Destacando esse desejo sintetizado na UAB, de expansão do ensino superior; em especial na área de licenciatura, efetivado via EaD, cabe avaliar como a iniciativa se conecta a um movimento mundial em que órgãos internacionais acabam por ter grande influência na educação de muitos países, em especial os considerados “em desenvolvimento”. A criação da UAB e seus objetivos estabelecidos no decreto nº 5.800 vão ao encontro das exigências da UNESCO e do Banco Mundial que, no ano 2000, lançam um documento intitulado “La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas”⁹¹. Este documento foi organizado por membros do Banco Mundial e da UNESCO com o intuito de estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento e expansão do ensino superior nos países em desenvolvimento. Ressalta-se que os interesses destas organizações em expandir o ensino superior nesses

⁹⁰ BRASIL. Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 09 jan. 2012.

⁹¹ UNESCO. Grupo Especial sobre Educación superior y sociedad. **La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas**. Disponível em: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>. Acesso em: 09 jan.2012.

países está atrelado aos interesses políticos e econômicos dos mesmos. O Banco Mundial, por exemplo, tem interesses em promover a aceitação dos seus projetos por países em desenvolvimento porque através da aceitação é o próprio banco que financia tais projetos e, como tal, lucra bastante com o pagamento dos empréstimos. A UNESCO também apoia e incentiva as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e, ainda, acrescenta que do desenvolvimento o crescimento na educação é um forte aliado para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. O texto sobre “La educación superior” legitima e defende a perspectiva destes órgãos internacionais da hegemonia capitalista e tem como público-alvo os países “periféricos”, os quais deveriam realizar [...] *esfuerzos urgentes para ampliar la cantidad y mejorar la calidad de la educación superior* [...] ⁹²

O investimento e os esforços para a ampliação da educação superior seria o caminho certo de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Grupo Especial sobre Educación superior y sociedad para que o país alcançasse maiores índices de crescimento e outros propósitos. Para tanto, precisava

- * proveer a un creciente número de Estudiantes (especialmente entre los que pertenecen a los sectores menos aventajados) conocimiento y habilidades especializadas, porque los especialistas son cada vez más necesarios en todos los sectores de la economía mundial;
- * dotar de educación general a una cantidad importante de estudiantes, lo que facilita la flexibilidad y la innovación, permitiendo la renovación permanente de estructuras económicas y sociales que son muy pertinentes para un mundo en proceso de cambio acelerado;
- * enseñar a los estudiantes no sólo lo que ya ES conocido, sino también la manera en que a futuro pueden actualizarse, de modo de hacerlos capaces de readaptar sus potencialidades y conocimientos a medida que se producen los cambios en el entorno económico, y
- * aumentar la cantidad y calidad de las investigaciones de cada país, permitiendo así que el mundo en desarrollo pueda elegir, absorber y crear nuevo conocimiento, de manera más eficiente y rápida que hasta ahora. ⁹³

Este trecho do documento nos permite observar que o objetivo central é ampliar a quantidade de vagas, principalmente para os menos favorecidos dos países em desenvolvimento. A intenção de disponibilizar vagas para pessoas de baixa renda vem com o intuito de especializar esta mão-de-obra para o mercado. Além disso, ao fazer a defesa da “educación general a una cantidad importante de Estudiantes” ⁹⁴ fica claro a

⁹² Idem.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Idem.

intencionalidade em sempre manter uma quantidade de alunos nessas instituições para que não falte mão-de-obra especializada para ser inserida no mercado.

Rúbia Helena Coelho no artigo “A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula”⁹⁵ ao fazer uma análise da expansão das universidades no governo Lula, analisou o documento “La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas”. Na ocasião, destacou que o grupo que elaborou o documento priorizou os cursos de curta duração, aqueles voltados para a aprendizagem técnica e de trabalhos específicos. Suas análises apontam que o ensino não está apenas voltado para o conhecimento, mas, sobretudo, para desenvolver as potencialidades produtivas de, modo a,

responder às necessidades do contingente variado de estudantes e do desenvolvimento dos países, em função das (sempre novas) demandas de maior diversificação profissional provenientes do mundo do trabalho:⁹⁶

No Brasil, conforme mencionamos acima, a expansão das vagas no ensino superior está intimamente ligada à expansão da EaD. Essa modalidade de ensino busca atingir um maior número de indivíduos através do uso de alguma tecnologia que contribua para a eliminação das barreiras de comunicação, tempo e espaço, bem como com a redução dos custos no processo educacional. Rúbia Coelho considera também essas questões, asseverando que

as universidades virtuais e a educação à distância são veementemente defendidas [...] graças à sua “viabilidade econômica”[pois]“las nuevas tecnologías basadas en la utilización de satélites e Internet prometen llevar este tipo de enseñanza a grupos cada vez más numerosos, y no sólo a quienes viven en zonas remotas y escasamente pobladas, sino también en localidades con aglomeraciones urbanas.” Ademais, defende que este se “constituye un poderoso canal para integrar a la educación a grupos hasta ahora excluidos.”⁹⁷

As diretrizes traçadas pelo documento da UNESCO partem do pressuposto que os indivíduos não conseguem realizar algumas tarefas, por isso é necessário uma educação diferenciada, em que alguns irão se destacar e outros não. Os que se destacam

⁹⁵ COELHO, Rúbia Helena. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Idem.

ficarão com os melhores empregos e os melhores salários. Deixa-se claro que não há preocupação com uma educação emancipadora, pois, o que deve ser levado em consideração é uma educação que contribua para a formação profissional. Trata-se, sem dúvida e sem “rodeios”, de uma concepção neoliberal de educação, levada às últimas consequências. Outro indício claramente perceptível é o papel do Estado, ente regulador, mas não investidor. A implementação deveria ficar a cargo da iniciativa privada. Ainda que essas propostas tenham influenciado as decisões referentes a EaD no Brasil, nos intriga o fato dela se dar dentro da esfera pública e não da esfera privada, conforme os direcionamentos dos projetos políticos educacionais estabelecidos pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Seja como for, o governo federal, embora privilegie a expansão da EaD nas instituições públicas, segue, em última instância os preceitos neoliberais e as diretrizes instituídas pela UNESCO e pelo Banco Mundial.

A questão aqui exposta não é, simplesmente, o fato de o governo seguir as “regras” do jogo neoliberal, mas, como estas são combinadas e, assim, são dispostas para o fornecimento e a regulamentação da educação. Se levarmos em consideração que, a priori, a educação é um direito constitucional, ou seja, o Estado é que deve oferecer ensino público e de qualidade, com o advento das práticas neoliberais no campo educacional, esse dever vai se transformando. O Estado passa a regular e exercer o controle, de modo que pode retirar qualquer forma de financiamento e melhorias na educação. Tanto é que, segundo dados do próprio MEC, os cursos mais oferecidos pelas instituições são os que requerem menor investimento.

Em consulta ao site da UAB, nos deparamos com uma espécie de cartaz explicativo sobre a instituição, no qual podem ser encontradas informações interessantes de como a ideia da Universidade Aberta do Brasil deve ser “vendida” para a população. No tópico “O quê?” encontramos a explicação de como dever ser organizado os polos de apoio presencial:

o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.⁹⁸

⁹⁸MINISTÉRIO da Educação. **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18> Acesso em: 05 jan. 2012.

A partir deste destaque frente as mudanças pretendidas com a UAB em relação a EaD, observamos uma explícita articulação entre os níveis de governo, possivelmente para ampliar o alcance do modelo para lugares em que não exista instituições federais de ensino superior, além disso, a menção feita para introdução significativa da pós-graduação nessa modalidade.

Implementar o sistema demandou investimentos massivos. Em 2008, a Universidade contava com o apoio de 291 polos espalhados por todo o Brasil e, hoje, são 744 polos de apoio presencial, isto é, em 3-4 anos o número de polos praticamente triplicou. De acordo Com Celso Costa, coordenador da UAB, a intenção é ir além desses números e “implementar no Brasil, cerca de 860 polos estrategicamente distribuídos.”⁹⁹

Ademais, cabe ressaltar que os cursos oferecidos são 75% voltados para a formação de professores, dentro de uma lógica que preconiza a ideia de que

ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva[se] o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.¹⁰⁰

Os tipos de cursos oferecidos pela UAB são: bacharelados, licenciaturas, tecnólogos e especializações. São exemplos dos primeiros cursos: administração, administração pública, geografia, engenharia ambiental, ciências econômica, engenharia de automação, das licenciaturas são 28 cursos dentre eles história, biologia, matemática, enfermagem, teatro, turismo; das especializações, educação para as relações étnico-raciais, educação tecnológica, educação especial, educação em direitos humanos, filosofia e psicanálise e dos tecnólogos agricultura familiar e sustentabilidade, gestão ambiental, gestão pública, história arte e cultura.

A julgar pelo material institucional que consultamos parece que a UAB e os cursos na modalidade a distância vieram para acabar com todos os problemas do Brasil, e não apenas com a baixa qualidade da Educação Básica pelo menos como proposta. Esse programa alimenta um discurso de, ao mesmo tempo, ampliar o acesso ao ensino superior, contribuir para a inclusão social e fazer a inclusão dos municípios que se veem

⁹⁹ OSTRONOFF, Henrique, *op. cit.*

¹⁰⁰ MINISTÉRIO da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**, *op. cit.*

isolados devido a sua localidade. O discurso de inclusão e de uma consequente melhoria de vida encontra-se sintonizado com as metas difundidas pelos órgãos internacionais, em que o desenvolvimento educacional de um país é o caminho para o seu desenvolvimento econômico.

Para além do que já foi exposto, cabe-nos destacar a parceria firmada com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fundada em 1951, inicialmente para manter um número considerável de pessoas especializadas para contribuírem com o desenvolvimento do país. A CAPES tem atualmente como função principal avaliar os cursos de pós-graduação, promover o acesso à produção científica e divulgar os resultados dessas produções. A partir de 2007, é introduzida por meio da legislação uma mudança importante nesse órgão vinculado ao MEC, e a CAPES passa a atuar também na formação de professores da educação básica, seja na modalidade presencial ou à distância:

Art. 2º - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.¹⁰¹

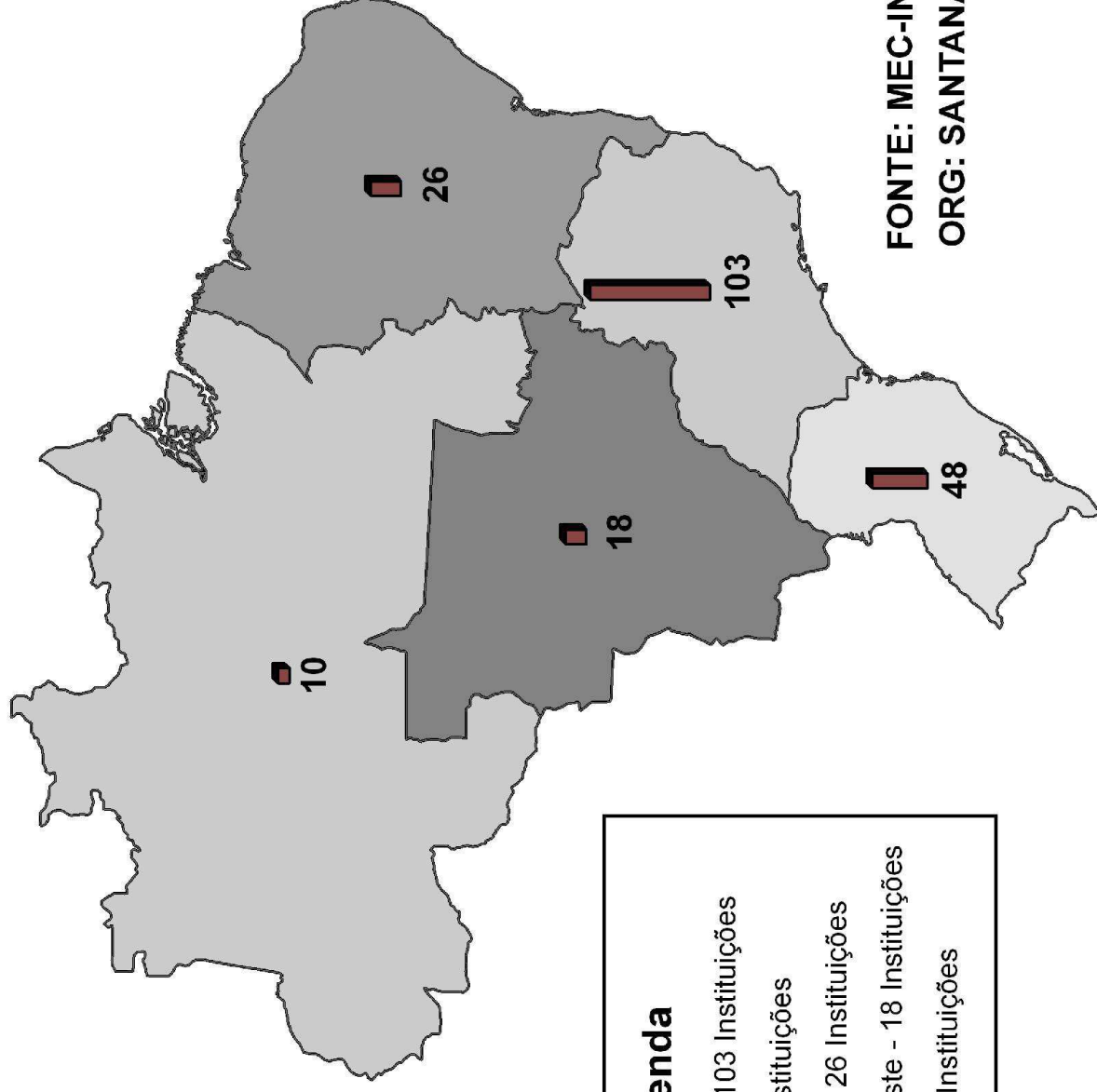
No trecho acima, pode-se perceber os indicadores que o MEC busca atrair, de modo rápido mecanismos capazes de promover a democratização do acesso ao ensino básico e superior, remediando o problema da falta de professores e o da má qualidade do ensino básico.

¹⁰¹ MINISTÉRIO da Educação. **Lei nº 11502/2007**. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11502.html>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

Cabe ressaltar que, ao mesmo tempo em que o MEC se propõe a estimular a prática da EaD, opta para que seja uma estratégia para a formação continuada, sendo a formação inicial de professores da educação básica preferencialmente presencial. Apesar disso, a análise dos indicadores relativos à oferta de cursos na modalidade EaD nos mostra que existe uma inversão, principalmente se levarmos em conta a parceria entre UAB e Nova CAPES, já que a EaD está em efetiva expansão, inclusive para a primeira formação.

Vejamos o gráfico de “Instituições Credenciadas” entre 2000 e 2011 para visualizar essa expansão, e o mapa que mostra o crescimento por regiões.

INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS PARA OFERTA DE CURSOS EAD



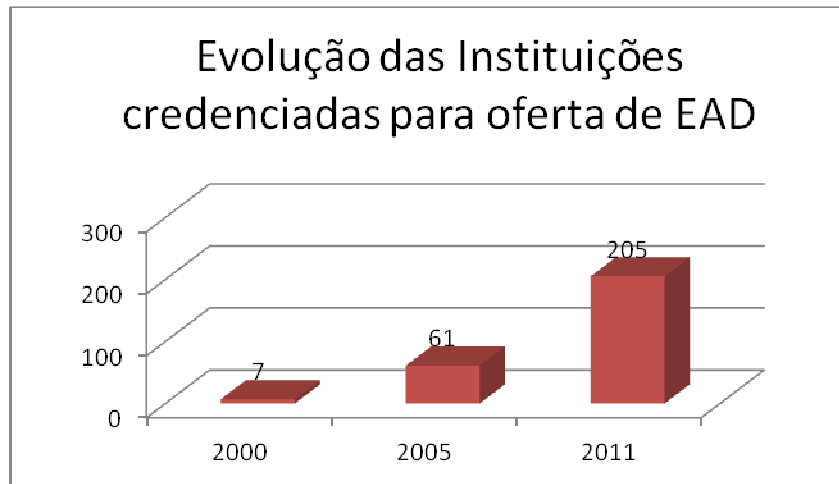
Legenda

- Sudeste - 103 Instituições
- Sul - 48 Instituições
- Nordeste - 26 Instituições
- Centro Oeste - 18 Instituições
- Norte - 10 Instituições

FONTE: MEC-INEP, 2012
ORG: SANTANA, A. F. R. 2012.

Figura 1

Evolução das IES credenciadas para oferta de EaD – Brasil: 2000 – 2011



Fonte: MEC/INEP

No mapa é possível observarmos uma contradição no discurso de que a EaD tem um papel efetivo na democratização do acesso ao ensino e na expansão do ensino superior. A região do país que mais concentra IES que oferecem cursos na modalidade EaD é a região Sudeste, uma das mais desenvolvidas do país e, em termos econômicos, a mais importante, além de ser a principal responsável pelo oferecimento, também, de cursos presenciais.

Se levarmos em conta que a EaD é uma oportunidade para os indivíduos que não têm acesso ao ensino superior por estarem em regiões com poucas instituições universitárias, os dados nos mostram que o esforço do governo não se efetivou nesses primeiros anos de implantação. As regiões Norte e Nordeste, em que os polos de EaD deveriam ser em maior número, seguindo-se os princípios dessa política, são as que possuem menos apoio das instituições tanto públicas quanto privadas.

Para exemplificar que o projeto da EaD tem tomado proporções não muito satisfatórias, recorreremos aos estudos de Lúcia Rodrigues¹⁰². Segundo a autora, o governo do Estado de São Paulo tem como proposta investir no ensino a distância e

¹⁰² RODRIGUES, Lúcia, *op. cit.*

para tanto, criou a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Esta ação deixou claro quais as reais intenções:

as prioridades do governo paulista nos próximos quatro anos, no que diz respeito ao ensino superior, consistirão em ampliar a oferta de vagas e cursos superiores em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do Estado e do país, utilizando, inclusive, tecnologias e metodologias de ensino a distância.¹⁰³

A todo tempo veremos um *mix* de argumentos que envolvem formação de mão-de-obra e democratização do ensino. O discurso de expansão acaba por servir, em certa medida, para mascarar a realidade da educação no país, pois, para alguns críticos como Lúcia Rodrigues

na verdade, o ensino a distância foi o formato encontrado pelos governantes para diplomar pobres em massa e responder as metas educacionais impostas por organismos internacionais como o Banco Mundial, e a Organização Mundial do Comércio, a OMC.¹⁰⁴

É necessário frisar, no entanto, que não se trata apenas de diplomar os indivíduos em massa e responder às metas educacionais. Existem aí questões complexas, formatadas pelos diversos interesses políticos em pauta. A ampla legislação que aparece sempre para reinaugurar as discussões, a reformulação silenciosa de políticas públicas em pauta, e ao mesmo tempo, a ênfase na divulgação de resultados dos cursos EaD dão muitos indícios do que se passa nesse campo.

De nossa parte, entendemos que não basta simplesmente a adesão ao modelo EaD e sua expansão como maneira de ampliar o ensino superior no país, é necessário levar em consideração a questão do conhecimento, pois estamos falando de educação que, em tese, deveria ser emancipadora, formadora, e não apenas um instrumento para titular pessoas a fim de exercer determinada profissão.

Passemos a outras questões postas pelas políticas educacionais para a EaD, a fim de melhor compreender a constituição desta política pública que atualmente tem recebido tanto investimento e atenção dos governos e instituições de ensino. Ainda de acordo com as políticas estabelecidas pelo MEC, para atender às suas novas funções, a CAPES passaria a contar com o apoio de duas novas diretorias: a Diretoria de Educação a Distância (DED) ligada diretamente a UAB e a Diretoria de Educação Básica

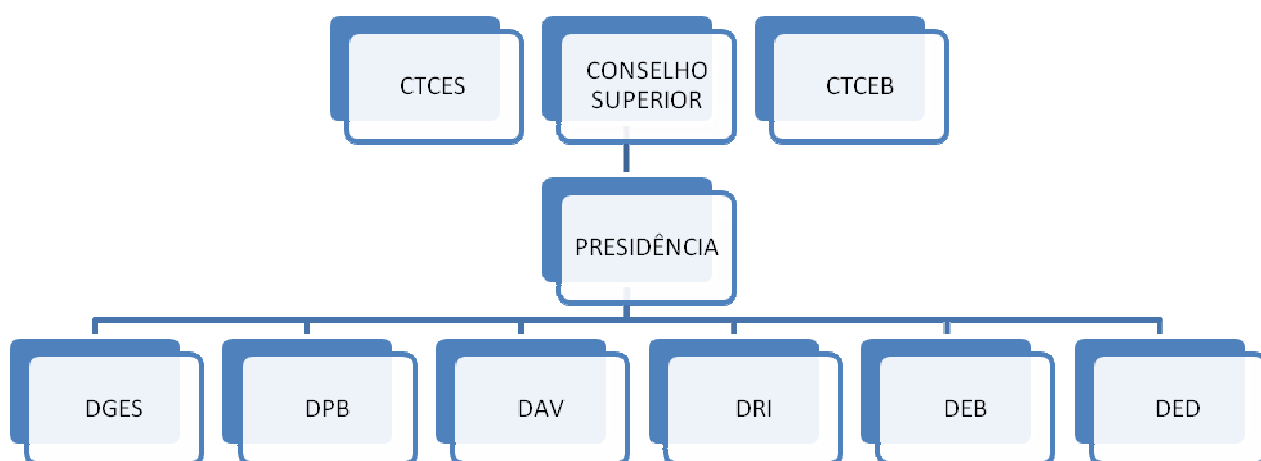
¹⁰³ Idem.

¹⁰⁴ Idem.

Presencial (DEB). Para visualizarmos melhor como funciona essa nova organização da Capes segue abaixo um organograma com suas novas diretorias.

Figura 2

Organograma de organização da CAPES e suas diretorias.



No organograma da CAPES, a DED (Diretoria de Educação a Distância) situa-se no mesmo patamar que a DGES (Diretoria de Gestão), a DPB (Diretoria de Programas e Bolsas no País), a DAV (Diretoria de Avaliação), a DRI (Diretoria de Relações Internacionais), a DEB (Diretoria de Educação Básica), todas igualmente submetidas aos conselhos superiores da instituição, vinculados à presidência da CAPES, o CTCES (Conselho Técnico-Científico da Educação Superior), o CS (Conselho Superior) e o CETCEB (Conselho Técnico-Científico da Educação Básica).

Os aspectos primordiais dessa nova configuração podem ser entendidos por meio da legislação competente ainda que, em termos mais amplos, ela configure as primeiras pontas de um complexo novo que ainda carece ser desfeito passo a passo. A Diretoria de Educação a Distância (DED) foi implantada através do Decreto nº 6316, de 20 de Dezembro de 2007, alguns meses após a reestruturação da CAPES, mencionada acima, determinando assim suas ações:

Art. 24. À Diretoria de Educação Básica Presencial compete:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;

III - apoiar a formação docente do magistério da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático; e

IV - apoiar a formação docente mediante programas de estímulo para ingresso na carreira do magistério da educação básica.

Art. 25. À Diretoria de Educação a Distância compete:

I - fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais de apoio presencial, visando a oferta de qualidade de cursos de licenciatura na modalidade a distância;

II - articular as instituições públicas de ensino superior aos polos municipais de apoio presencial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB;

III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da metodologia da educação a distância, especialmente no âmbito da UAB;

IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e tutores nas instituições públicas de ensino superior e tutores presenciais e coordenadores nos polos municipais de apoio presencial; e

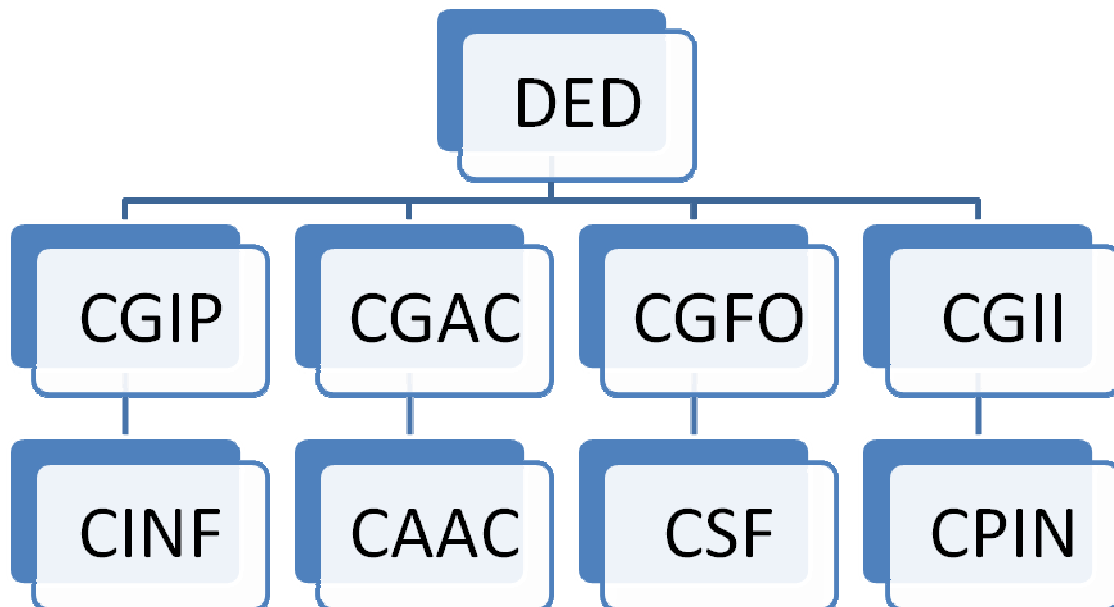
V - planejar, coordenar e avaliar, no âmbito das ações de fomento, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições públicas e a infraestrutura física e de pessoal dos polos municipais de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica.¹⁰⁵

Dessa forma, entendemos que a definição dessa política pública, dessa nova reestruturação, buscou articular os níveis do ensino superior por meio da UAB. No organograma abaixo segue a estrutura dessa Diretoria:

¹⁰⁵ BRASIL. Decreto nº 6316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94169/decreto-6316-07>. Acesso em 12 jan. 2012.

Figura 3

Organograma da Diretoria de Educação a Distância - CAPES



A estrutura de organização da DED Diretoria de Educação a Distância, se apresenta em dois níveis hierárquicos, tendo a CINF Coordenação de Infra-estrutura de Polos, submetida à CGIP Coordenação Geral de Infra-estrutura de Polos e Núcleos, a CAAC, Coordenação de Articulação Acadêmica, submetida à CGAC, Coordenação Geral de Articulação Acadêmica; a CSF, Coordenação de Supervisão e Fomento submetida à CGFO, Coordenação Geral de Supervisão e Fomento, e a CPIN, Coordenação de Política de Tecnologia de Informação, submetida à CGTI, Coordenação Geral de Política de Tecnologia de Informação.

Um dos aspectos importantes que se pode perceber ao analisarmos a definição dessa estrutura de organização e gestão das políticas educacionais, apesar das ações do MEC (2007) direcionadas para se estabelecer uma articulação e tentar construir políticas que se direcionem para os diferentes níveis e modalidades educacionais, na criação dessas diretorias percebemos ainda uma dicotomia entre ensino presencial e a distância. Essa dicotomia pode ser notada com a diferenciação entre a DED e DEB, se não houvesse esse distanciamento entre a modalidade presencial e a distância, não haveria necessidade da criação de uma secretaria que tratasse exclusivamente da EaD, visto que tanto a EaD como a modalidade presencial se trata de educação. Apesar da nova estrutura da CAPES, ela ainda separa a formação de professores em presencial e a

distância¹⁰⁶. O fato de a CAPES ainda manter essa separação sinaliza a necessidade de uma ampla discussão para superar essa dicotomia, de modo a trabalhar em prol de políticas de formação de professores, seja inicial ou continuada, em bases nacionais comuns como anuncia a própria legislação, ou seja, construir um sistema nacional de formação de professores.

Algumas mudanças significativas na legislação atual estão, aparentemente, buscando contribuir para uma possível superação dessa dicotomia. O Decreto nº 7480/11, em que a Secretaria de Educação a Distância, SEED, passa a ser parte da Secretaria de Ensino Superior (SES) compreendendo tanto o ensino presencial como a distância, é um bom exemplo. Essa mudança, no entanto, pode ser vista muito mais como um jogo político do que uma ação de fundo educacional ou pedagógico, haja vista que não envolveu nenhum debate público. A Secretaria de Educação a Distância era responsável por todo o gerenciamento da EaD no Brasil, desde orientações para a implementação de cursos EaD até o monitoramento dos resultados e avaliações dos cursos. Com a extinção dessa secretaria, as ações desenvolvidas por ela passam agora para Secretaria de Ensino Superior que também está vinculada à nova função da CAPES.¹⁰⁷ Devemos levar em conta algumas questões a partir da extinção da SEED. Para tanto proponho algumas para reflexão, não para dar respostas prontas e imediatas, mas, sim, como indício de como essas mudanças nas políticas educacionais se configuram: 1) qual o papel da Secretaria de Ensino Superior neste contexto de mudanças; 2) qual a concepção de formação de professores nessa nova perspectiva com a criação da SES; 3) se existe a preocupação do MEC em “naturalizar” a EaD e acabar com a dicotomia ensino a distância e ensino presencial, por que então foi necessário a criação da Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância?

São questões que merecem destaque, pois perpassam todo o campo educacional e das políticas públicas que o envolvem neste momento de transformações, podendo contribuir para o mesmo. O Decreto nº 7480/11, no artigo 18, que estabelece as diretrizes para a SES, traz algumas considerações que nos ajudam a enfrentar a reflexão e alimentá-la:

Art. 18. À Secretaria de Educação Superior compete:

¹⁰⁶ DOURADO. Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, out.de 2008, p. 891-918.

¹⁰⁷ Essa alteração na legislação, nos surpreendeu enquanto pesquisadores do tema e ao mesmo tempo nos mostra como as mudanças ocorridas na legislação acerca da EaD ocorrem de uma maneira emergencial para amenizar problemas da própria legislação e problemas políticos que envolvem esta modalidade de ensino.

I - planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior;

II - propor políticas de expansão da educação superior, em consonância com o PNE;

III - promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade;

IV - promover o intercâmbio com outros órgãos governamentais e não governamentais, entidades nacionais e internacionais, visando à melhoria da educação superior;

V - articular-se com outros órgãos governamentais e não governamentais visando à melhoria da educação superior;

VI - atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do Ministério para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

VII - subsidiar a elaboração de projetos e programas voltados à atualização do Sistema Federal de Ensino Superior;

VIII - subsidiar a formulação da política de oferta de financiamento e de apoio ao estudante do ensino superior gratuito e não gratuito;

IX - estabelecer políticas de gestão para os hospitais vinculados às instituições federais de ensino superior;

X - estabelecer políticas e executar programas voltados à residência médica, articulando-se com os vários setores afins, por intermédio da Comissão Nacional de Residência Médica; e

XI - incentivar e capacitar as instituições de ensino superior a desenvolverem programas de cooperação internacional, aumentando o intercâmbio de pessoas e de conhecimento, e dando maior visibilidade internacional à educação superior do Brasil.¹⁰⁸

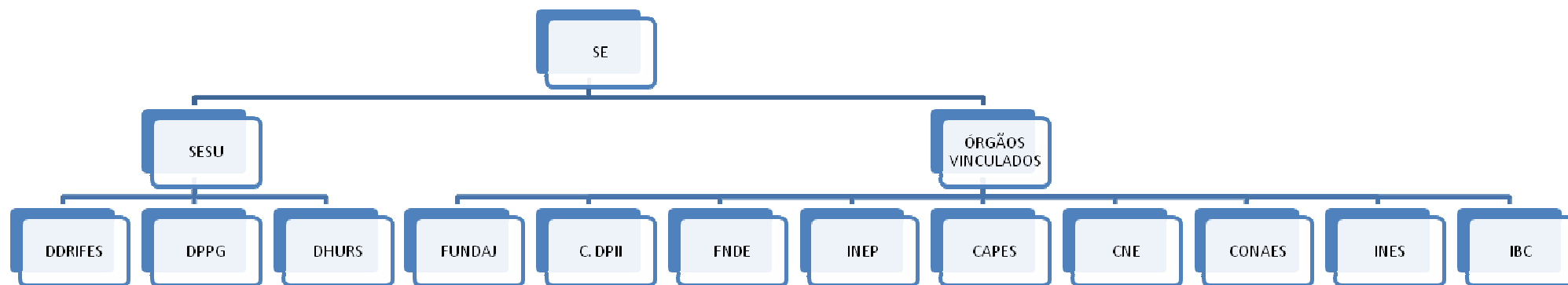
Quando mencionamos que a criação da SES parecia mais um jogo político do que um projeto que visava melhorar a qualidade do ensino superior, bem como sua expansão e democratização, nos referíamos à maneira como a mesma foi criada. Ao analisarmos a própria legislação, temos que as diretrizes criadas estão mais voltadas para recrutar parceiros que possam contribuir com a secretaria, a fim de executar os programas de interesse do MEC, do que propriamente com as peculiaridades que

¹⁰⁸BRASIL, **Decreto nº 7480/2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superior – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos e comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 27 jan. 2012.

envolvem o sistema educacional e o projeto para a formação de professores. É fato que em nenhum capítulo existe explicitamente a dicotomia entre educação presencial e a distância, mas, se a Secretaria de Ensino Superior foi criada com o objetivo de integrar ensino presencial e a distância, criando a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, diretamente subordinada a essa secretaria, e não existe uma Diretoria para a Educação Presencial, isso nos mostra que, apesar de todos os esforços, ainda persiste a dicotomia.

Figura 4

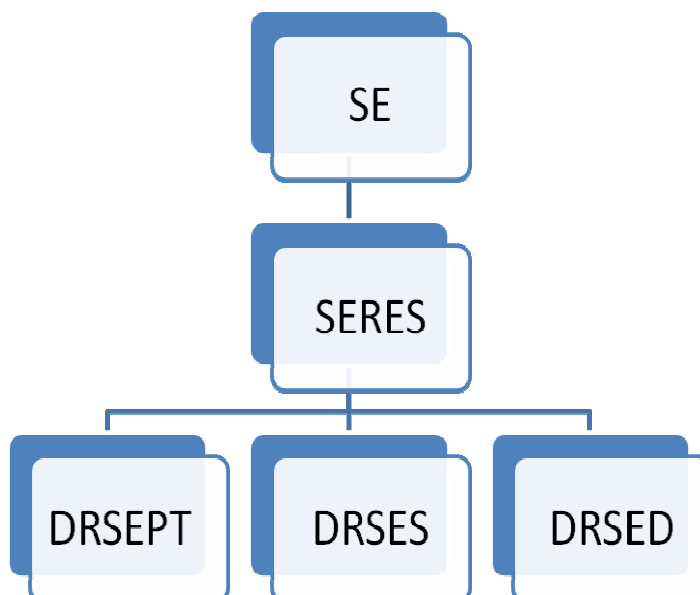
Organograma da Secretaria Executiva do MEC e Órgãos Vinculados



A Secretaria Executiva do MEC está organizada conforme o organograma acima, em que a SESU (Secretaria de Educação Superior) e os Órgãos Vinculados estão submetidos à SE (Secretaria Executiva). A DDRIFES (Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior), DPPG (Diretoria de Políticas e Programas de Pós-Graduação), e DHURS (Diretoria de Hospitais Universitários e Residências em Saúde) estão submetidas diretamente à SESU e à FUNDAJ (Fundação Joaquim Nabuco), C.DPII (Colégio Pedro II), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNE (Conselho Nacional de Educação), CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior), INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e IBC (Instituto Benjamin Constant) estão submetidos aos Órgãos Vinculados.

Figura 5

Organograma da Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior



A DRSEPT (Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Profissional e Tecnológica), a DRSES (Diretoria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior) juntamente com a DRSED (Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância) estão submetidas a SERES (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior) que está submetida a SE (Secretaria Executiva).

Conforme prevê a legislação de 2011, que reorganizou essa estrutura administrativa, a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância seria responsável direta pelo planejamento, promoção e coordenação das ações, diretrizes e instrumentos relativos à constituição e à regulamentação da modalidade de educação a distância, sempre articulada com os demais órgãos do MEC, além de todo o gerenciamento do sistema e indução de seu aperfeiçoamento, nos moldes da SESU. Tais dimensões estão assim definidas, minuciosamente, na legislação:

Art. 30. À Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância compete:

I - planejar e coordenar ações visando à regulação da modalidade a distância;

II - promover estudos e pesquisas, bem como acompanhar as tendências e o desenvolvimento da educação a distância no País e no exterior;

III - promover a regulamentação da modalidade de educação a distância, em conjunto com os demais órgãos do Ministério, sugerindo eventuais aperfeiçoamentos;

IV - propor diretrizes e instrumentos para credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância;

V - definir e propor critérios para aquisição e produção de programas de educação a distância, considerando as diretrizes curriculares nacionais e as diferentes linguagens e tecnologias de informação e comunicação;

VI - promover parcerias com os órgãos normativos dos sistemas de ensino visando ao regime de colaboração e de cooperação para produção de regras e normas para a modalidade de educação a distância;

VII - examinar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimento de instituições, específicos para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

VIII - examinar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

IX - propor ao CNE, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior e com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos específicos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância e para credenciamento de instituições para oferta de educação superior nessa modalidade;

X - estabelecer diretrizes, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância;

XI - exercer, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação;

XII - elaborar proposta de referenciais de qualidade para educação a distância, para análise pelo CNE;

XIII - propor critérios para a implementação de políticas e estratégias para a organização, regulação e supervisão da educação superior, na modalidade a distância;

XIV - estabelecer diretrizes, em conjunto com os órgãos normativos dos sistemas de ensino, para credenciamento de instituições e autorização de cursos, na modalidade de educação a distância, para a educação básica;

XV - promover a supervisão das instituições que integram o Sistema Federal de Educação Superior e que estão credenciadas para ofertar educação na modalidade a distância;

XVI - organizar, acompanhar e coordenar as atividades de comissões designadas para ações de supervisão da educação superior, na modalidade a distância;

XVII - promover ações de supervisão relacionadas ao cumprimento da legislação educacional e à indução da melhoria dos padrões de qualidade da oferta de educação na modalidade a distância;

XVIII - gerenciar o sistema de informações e o acompanhamento de processos relacionados à avaliação e supervisão do ensino superior na modalidade a distância;

XIX - interagir com o CNE para o aprimoramento da legislação e normas do ensino superior a distância aplicáveis ao processo de supervisão, subsidiando aquele Conselho em suas avaliações para o credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos; e

XX - interagir com o Conselho Nacional de Saúde e com a Ordem dos Advogados do Brasil e demais entidades de classe, nos termos da legislação vigente, com vistas ao aprimoramento dos processos de supervisão da educação superior, na modalidade a distância.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Idem.

A partir dessas transformações na estrutura organizacional do MEC e da CAPES em um curto espaço de tempo, para trabalhar de forma integrada em prol de uma mesma política e, ainda, simultaneamente a essa reorganização, editais e outros meios de indução de iniciativas das instituições, pesquisadores e professores passaram a incentivar de modo incisivo a implementação dessas políticas educacionais.

Diante desse quadro, percebemos que a tendência dessas políticas estabelecidas no processo educacional está longe de buscar uma educação emancipadora. Quer isso sim, atender às expectativas do mercado ou, ao menos, estar em sintonia com um tipo de política educacional que prioriza uma concepção pragmática do ensino. A todo o momento, em todo o documento, a referência que se faz é da busca da qualidade do ensino, mas, não há uma proposta referente ao projeto pedagógico que deverá ser seguido pelas instituições que enveredarem pelo caminho da EaD. Por isso, concordamos com Pucci que, ao analisar a legislação que regulamenta a EaD no país, afirma que as leis;

estão antes de tudo preocupadas com o apoio ao quê fazer, com a potencialidade expansiva dos aparatos tecnológicos, com a utilização prioritária desses instrumentos na democratização do ensino superior e, sobretudo, na formação de docentes para a educação básica.¹¹⁰

Em recente consulta ao site do MEC um novo decreto foi estabelecido, o Decreto nº 7690 de 02 de março de 2012¹¹¹ extinguindo a DRSED a qual exercia algumas funções principalmente no sentido de propor diretrizes para a EaD, conforme explicitamos acima. O novo Decreto nº 7690 atribui as diretrizes da EaD à Secretaria de Supervisão e Regulação da Educação Superior e à Diretoria de Supervisão da Educação Superior. Este documento traz algumas alterações que julgamos importantes para descortinar essa complexa estrutura de leis e diretrizes que formam a EaD. No artigo 26 desse decreto, destacamos alguns tópicos que estabelecem as diretrizes a serem tomadas a partir da promulgação do mesmo tanto para o ensino presencial como a distância.

¹¹⁰ PUCCI, Bruno, *op. cit.*

¹¹¹ BRASIL. **Decreto nº 7690 de 02 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em 22 mar. 2012.

Art. 26. À Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior compete:

I - planejar e coordenar o processo de formulação de políticas para a regulação e supervisão da educação superior, em consonância com as metas do PNE;

II - autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância;

III - examinar parecer nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior para as modalidades presencial e a distância;

IV - supervisionar instituições de educação superior e cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância, com vistas ao cumprimento da legislação educacional e à indução de melhorias dos padrões de qualidade da educação superior, aplicando as penalidades previstas na legislação;

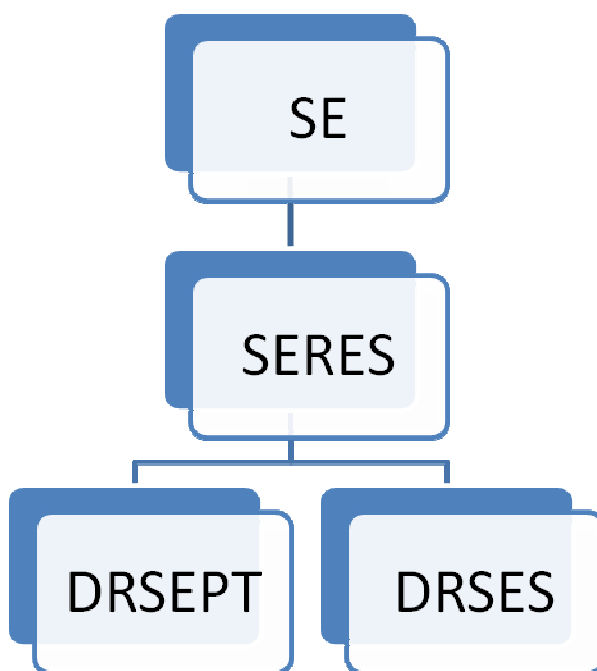
V - estabelecer diretrizes e instrumentos para as ações de regulação e supervisão da educação superior, presencial e a distância em consonância com o ordenamento legal vigente;

XI - propor referenciais de qualidade para a educação a distância, considerando as diretrizes curriculares da educação superior e as diversas tecnologias de informação e comunicação;

Com esse novo Decreto, a estrutura da Secretaria de Supervisão e Regulação do Ensino Superior (SERES), vinculada ao MEC, sofre alterações, extinguindo a Diretoria de Regulação e Supervisão em EaD (DRSED), passando as funções desta diretoria para a Diretoria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (DRSES) ficando assim exposta conforme o organograma abaixo:

Figura 6

Organograma da Secretaria Executiva que estabelece novas organizações da Diretoria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior.



A DRSEPT (Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Profissional e Tecnológica) e DRSES (Diretoria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior) estão submetidas à SERES (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior) que está submetida à SE (Secretaria Executiva).

Ao que parece, essas mudanças orquestradas de forma frenética e intensas merecem sim uma problematização, pois conforme havíamos afirmado anteriormente, parece existir uma tendência do governo, expressa por meio dessas ações, em “naturalizar” a EaD como modalidade de ensino que não guarda especificidades, retirando dela, sistematicamente, o caráter especial no âmbito administrativo.

Nesse sentido, entendemos que o debate e a análise da legislação contribuem para melhorar o processo da EaD. Não apenas nas dimensões dos aparatos tecnológicos

e na maneira como as IES devem se organizar para ofertarem cursos a distância, mas, principalmente, como formar cursos a distância que se preocupem com a qualidade pedagógica e com a verdadeira função da educação que, em nosso entendimento, é a difusão do conhecimento, uma educação que promova a reflexão crítica da sociedade.

2.2 - Desdobramentos da EaD no Brasil: questões

Outro desdobramento importante na expansão da EaD no Brasil foi a formação da Associação Brasileira de Educação a Distância, Abed. Em consulta ao site da associação, encontramos a data de sua fundação, 1995, momento em que um grupo de professores se organizou para debater acerca do uso de tecnologias na educação e sobre a educação a distância em si.

Se a fundação da Abed data de 1995, podemos afirmar que antes mesmo a de 96 já havia pessoas interessadas em debater e se enveredar pelo caminho da EaD. Isso nos dá um indício de que o que afirmamos no início deste capítulo de que a EaD já “nasce” no Brasil um tanto quanto defasada em relação aos outros países.

Consideramos relevante reconhecer a atuação da Abed pois, segundo seus organizadores, sua missão seria “contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância, visando o acesso de todos os brasileiros a educação”.¹¹² As ideias dessa associação vão ao encontro das difundidas pela legislação que rege a EaD. Em síntese, propõem o ideal de levar a educação para todos os brasileiros. Ao mesmo tempo em que a EaD é situada como um meio para a expansão da educação, não observamos na Abed, pelo menos quando nos deparamos com os objetivos que estão postos em sua página oficial, a preocupação com uma educação emancipadora, uma iniciativa de empenhar-se em buscar propostas curriculares para os cursos de EaD que propiciem a difusão do conhecimento. Em seus objetivos, pelo contrário fica claro a relação da Abed com uma educação voltada para o mercado:

- Estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas;
- Incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância;

¹¹² BRASIL. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=1>. Acesso em 30 jan. 2012.

- Apoiar a "indústria do conhecimento" do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos;
- Promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância;
- Fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância.¹¹³

Chama a nossa atenção, o explícito desejo “incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância”. Em primeiro lugar, gostaríamos de nos ater à expressão "mais alta qualidade": o que estaria embutido nessa expressão? Seria apenas uma referência ao uso da TICs ou realmente uma preocupação com a qualidade do ensino que é oferecido nas IES que ofertam cursos EaD? Ou, ainda: o que seria entendido como “qualidade”? Seriam os resultados quantitativos? Seria a difusão do uso das tecnologias? Seria a formação dos estudantes?

Ao que tudo indica, a preocupação maior é elevar qualidade tecnológica, uma visão que privilegia os equipamentos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de uma associação que pretende contribuir para o desenvolvimento da EaD no país, poderia se esperar que a Abed se inquietasse com as maneiras como as novas tecnologias estão sendo utilizadas nesse processo.. Ou seja, não se pode colocar o uso da tecnologia apenas como sendo uma ferramenta que em muitas vezes contribui para que o aluno seja mais participativo durante o curso. O fato de usar as TICs como mediadora do processo não resultará, obrigatoriamente, em uma educação positiva e de qualidade. Em artigo já mencionado neste trabalho, Luiz Fernando Dourado expressa um dos importantes aspectos a serem observados quando se discute o papel das TICs neste processo.

Pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como as protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre a sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas pelo Estado na sociedade.¹¹⁴

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ DOURADO. Luiz Fernando, *op. cit.*

A tecnologia não está isenta das organizações sociais nas quais ela está inserida, ela não é simplesmente um meio de organizar as ações do homem de modo a facilitar sua vida. As tecnologias modernas são instrumentos de dominação que disseminam uma cultura, uma forma de organizar a sociedade, de controlar o indivíduo ou, simplesmente, uma concepção racional e racionalizante das ações humanas, excluindo-se outras dimensões. Além disso, essa tecnologia não chega da mesma maneira para todos os indivíduos inseridos na sociedade, alguns dificilmente terão acesso à essa realidade.

Muitos problemas permeiam a utilização dessas tecnologias no processo. Se para o bom andamento do curso a distância é necessário usar ferramentas como computadores e internet, concordamos então que a internet é a ferramenta fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem caminhe. Embora a preocupação com essas ferramentas seja assim justificada, em auditoria realizada no ano de 2009 pelo Tribunal de Contas da União foram constatados problemas na conexão da internet na maior parte dos polos de apoio presencial associados à UAB. Segundo reportagem da *Folha de São Paulo* publicada em 29 de Novembro de 2009¹¹⁵, além da falha na conexão, são precárias as condições dos polos de apoio presencial (local onde os alunos cumprem as atividades presenciais): são marcados pela falta de infraestrutura, falta de equipamento, inexistência de bibliotecas e laboratórios para os cursos que deles necessitam. Ora, se ao analisarmos a legislação, consideramos que a maior preocupação do governo é adequar as IES para ofertarem cursos com qualidade, principalmente enfatizando a qualidade tecnológica e extensão dos cursos superiores para as regiões isoladas do país, verificamos que isso não está acontecendo. Ao contrário, o que parece existir ou prevalecer é um profundo descaso de alguns parceiros¹¹⁶ com o funcionamento dos mesmos. Isso ocorre porque segundo o exemplo dado por Mozart Neves, Membro do Conselho Nacional de Educação e presidente do movimento Educação para Todos, “o programa é bem desenhado. A falha é o MEC ter deixado a estrutura com os municípios. Muitos prefeitos inauguram a obra e depois deixam de lado”¹¹⁷.

¹¹⁵ TAKAHASHI, Fábio. Tribunal vê falhas em ensino a distância. **Folha de S. Paulo**, 29 nov. 2009.

¹¹⁶ Os parceiros aqui são as entidades públicas tais como prefeituras e governos de Estado que associados a UAB oferecem a infraestrutura, as ferramentas (computadores, internet), organização de bibliotecas e laboratórios para as áreas que deles necessitam.

¹¹⁷ TAKAHASHI, Fábio, *op. cit.* Cabe aqui ressaltar um ponto que nos chamou a atenção; essa reportagem a qual nos referimos é de 2009, a legislação a qual nos pautamos para estruturar esse estudo em sua maioria se dá a partir do ano de 2009, ano em que as mudanças na legislação foram percebidas de forma mais eficaz e constante, entendemos que essas mudanças de certo modo representam um modo de

Nesse sentido, falta uma maior fiscalização do MEC em relação a esses polos de apoio presencial. Mesmo que estes polos sejam associados à UAB, pois, de acordo com a Secretaria de Regulação e Supervisão, existem hoje apenas 650 avaliadores para avaliar cerca de 6 mil polos espalhados pelo Brasil. A falta de avaliadores, associada ao crescimento e expansão da EaD, tanto nas IES públicas quanto privadas, contribuem para que ocorra um reiterado descaso com o processo de ensino-aprendizagem. Isso contribui para a criação de outro problema, a má formação dos professores que irão atuar no ensino após serem formados ou “diplomados” em cursos de baixa qualidade (assunto que iremos tratar no próximo capítulo).

Analisando a expansão da EaD e levando em consideração o fato de que, apesar dos esforços sistemáticos das políticas públicas por meio da estruturação da UAB a partir de 2006, a esmagadora maioria das IES que ofertam essa modalidade faz parte da rede privada de ensino, atentamos para um outro fenômeno que não poderíamos deixar de abordar neste trabalho: inserção das ofertas dos cursos EaD na grande mídia.

A popularização da EaD - inclusive as propagandas, inseridas até mesmo em programas televisivos de grande audiência, como as telenovelas - contribuiu para que as IES privadas conseguissem apreender cada vez mais adeptos. Os modelos publicitários utilizados pelas instituições são os que destacam a facilidade do estudo a distância bem como uma oportunidade de crescimento individual, profissional e econômico. Membros do próprio governo fazem questão de frisar as maravilhas de se estudar na modalidade EaD. É o caso de Marcelo Camilo Pedra, coordenador-geral de fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, que assegura que *a educação a distância permite uma flexibilidade de horário, o que proporciona ao aluno se programar para estudar no momento e espaços mais adequados a sua realidade e tempo disponível, sem para isso ficar dispensado das aulas presenciais*¹¹⁸.

A exploração da mídia referente à flexibilidade de horário para os estudos é algo que nos chama a atenção. As instituições de ensino superior, principalmente as privadas, investem nesse argumento para atingir um número maior de pessoas que são fortes

buscar aperfeiçoar esse sistema, pois se observarmos bem essas mudanças, as diretorias criadas e remanejadas vários dos seus objetivos estão ligados a gestão desses aspectos instrumentais relatados por Mozart.

¹¹⁸ MINISTÉRIO da Educação / Ensino técnico a distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17517. Acesso em: 19 jan. 2012.

candidatos a estudarem na modalidade EaD. A inserção de “modelos” de estudantes da EaD na mídia tem ocorrido em horário nobre na televisão em novelas, por exemplo, em que um funcionário de um restaurante se matricula em um curso na modalidade EaD e nos intervalos ele consulta o seu tablet faz tarefas online, lê textos do curso, participa de chats promovidos pelo curso.¹¹⁹

Nesta cena descrita acima, podemos identificar dois movimentos que estão presentes quando o tema é EaD, o primeiro é o mais comum se refere à flexibilidade de horário, o segundo é referente ao uso das tecnologias; no caso acima o tablet é a ferramenta fundamental para a inserção do indivíduo no curso. Os dois focos na propaganda não são aleatórios. Se levarmos em consideração que vivemos em uma sociedade em que cada vez mais as pessoas correm contra o tempo para alcançarem seus objetivos, as cenas seriam um estímulo grande à EaD, pois indicariam de modo prático que fazer um curso a distância permitiria aos indivíduos desenvolverem inúmeras tarefas e, ao mesmo tempo, se qualificarem para o mercado de trabalho.

De acordo com Bauman¹²⁰, isso ocorre e é de certo modo fácil de ser absorvido como discurso único e promissor, porque vivemos em uma sociedade em que as pessoas nutrem a paixão pela novidade, ou seja, tudo aquilo que é novo é visto como interessante, moderno e, portanto, desperta o sentimento da necessidade de ser adquirido.

A educação passou, nesse processo, a ser um produto dotado de poderes muito valorizados, pois chegar ao ensino superior representa uma maneira de prosperar na vida. A EaD passa a ser o novo – e importante – filão do mercado educacional, justamente porque o discurso utilizado é de flexibilidade de tempo e espaço. Além disso, o investimento para essa modalidade, do ponto de vista do estudante, também é um atrativo, já que as mensalidades não são tão altas, visto que os seus custos são otimizados de variadas formas. Como mercadoria, a EaD se sustenta em valores e conceitos como sucesso e qualidade para que os indivíduos se interessem cada vez mais. Uma das técnicas persuasivas utilizadas nos anúncios publicitários é a utilização das

¹¹⁹ Na cena a qual nos referimos estava vinculada à emissora de televisão Rede Globo na novela do horário nobre (21hs) da TV Globo, “Fina Estampa” em que o personagem Severino vivido pelo ator Ricardo Blat trabalha de Metre do famoso restaurante Le Velmont se matricula em curso de Administração a distância. Além dele, outro personagem na trama a Zuleika vivida pela atriz Juliana Knust também frequenta uma Universidade que oferece cursos a distância. É interessante, observar que ambos os personagens fazem cursos de Administração e a todo momento se referem a possibilidade de mudar de vida, após frequentarem esses cursos.

¹²⁰ BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

notas dos cursos das IES no ENADE, o número de aprovados em concursos e outros. A propaganda da EaD contribuiu para que cada vez mais um número maior de pessoas se interessassem pelo processo; não pelo seu modelo de ensino ou como esse modelo pode significar enquanto crescimento intelectual, uma educação em um novo modelo pode contribuir para a emancipação do indivíduo, uma nova forma de conscientização, mas sim, na forma como esse indivíduo poderá alcançar o sucesso, a produtividade, a aprovação na sociedade. A visão mercadológica da EaD, em nosso entendimento, empobrece o processo educacional e impede a organização de um modelo mais amplo que valorize a formação do indivíduo acima do mercado.

Os reflexos das políticas educacionais envolvem interesses diversos, alheios às questões da qualidade do ensino, de uma educação crítica e emancipadora. Convergem para a legitimação de uma educação pobre mantenedora dos interesses das classes dominantes.

Capítulo III

Reflexões sobre a formação de professores de História na EaD

Para nos lançarmos à reflexão acerca da formação docente na modalidade EaD destacando a formação de professores de História, façamos um panorama da EaD no Brasil atualmente, com especial atenção aos cursos de História. Para tanto analisamos duas situações relacionadas a esses cursos, uma em EaD e outra na modalidade presencial resultantes de políticas públicas, com reflexos na esfera pública e privada. Para essa análise manteremos o foco nas políticas públicas educacionais e como referencial usaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em História.

Atualmente, o quadro geral dos cursos ofertados pela UAB¹²¹ é de 928 cursos, entre bacharelados, licenciaturas, tecnólogos, especialização, no qual desses 928 cursos, 301 são voltados para as licenciaturas nas mais diversas áreas do conhecimento; desses 301 apenas 14 são de licenciatura em História e apenas dois estão situados no Estado de Minas Gerais, nenhum na região do Triângulo Mineiro. A maior concentração de cursos de licenciatura em História na modalidade EaD vinculados à UAB está no Nordeste, com 8 instituições.¹²² Segue abaixo uma tabela com o panorama geral da oferta de cursos de Licenciatura tanto na modalidade EaD tanto nas instituições públicas quanto privadas.

¹²¹ Os dados referentes a quantidade de cursos ofertados pela UAB são variáveis a cada consulta, pois conforme mencionamos no capítulo dois deste trabalho, os cursos EaD estão em franco crescimento. A consulta destes dados apresentados foi realizada em agosto de 2012.

¹²² MINISTÉRIO da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12. Acesso em: 10 de mai. 2012.

Tabela 4

Tabela do Panorama dos Cursos de Licenciatura que são ofertados na Modalidade EaD

Licenciatura	Nº de cursos
Pública	197
Privada	147
	Total: 344

Fonte: MEC / Inep

O panorama atual das IES privadas que ofertam cursos na modalidade EaD, mesmo com as mudanças na legislação e com a criação da UAB, ainda apresentam um percentual de crescimento significativo. Sendo assim, de acordo com os dados do INEP, no ano de 2010, 14,6% do total de matrículas no ensino superior correspondem a modalidade EaD o que representa cerca de 930.179 matrículas, das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado. Em relação aos cursos de licenciaturas, no mesmo ano 1.354.489 alunos se matricularam, desses 426.241 são alunos da modalidade EaD.

Como o foco da nossa pesquisa é em relação aos cursos de licenciatura em História nessa modalidade, buscamos ainda junto aos dados do INEP¹²³ o número de vagas oferecidas para os cursos de licenciatura em História que, de acordo com os dados foram ofertadas em 2010 24.707 vagas dessas 17.919 foram efetivadas matrículas e dessas 17.919 vagas, 15.144 em instituições privadas.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, buscamos as instituições que ofertam cursos de licenciatura em História na modalidade EaD na região de Minas Gerais em primeiro lugar, conforme mencionamos acima os cursos vinculados à UAB e também os

¹²³ Todos os dados acima apresentados foram retirados do “Resumo Técnico da Educação Superior de 2010”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_e_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em 23 de jul.2012.

cursos oferecidos pelas IES privadas¹²⁴. Os cursos de licenciatura em História ofertados pelas IES privadas são 11, sendo três deles oferecidos no interior de Minas.¹²⁵

Ao construirmos um levantamento com o objetivo de ampliar as informações, alguns aspectos serão analisados no que tange a instituição vinculada que oferta curso de licenciatura em História na modalidade EaD, são eles: natureza jurídica da instituição; ano de obtenção do credenciamento da instituição para ofertar cursos EaD; ano da primeira oferta do curso de história a distância; localização do polo e sede; número de polos de apoio presencial e seu caráter de abrangência; número de semestres dos cursos de história; ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado.¹²⁶

Além da experiência do curso de licenciatura em História na modalidade EaD neste capítulo tomaremos como exemplo a estrutura de um curso de História na modalidade presencial em uma universidade pública no interior de Minas, pois entendemos que para a pesquisa ser mais enriquecedora e problematizadora é necessário apontarmos as aproximações e distanciamentos entre as modalidades de ensino presencial e a distância, sempre apontando como referência para a análise as questões definidas nacionalmente como diretrizes para o ensino de história. Sendo assim, consideramos aqui essas duas experiências: uma em EaD em uma universidade privada e uma presencial em uma universidade pública.

Cabe ainda ressaltar que não é foco desta pesquisa entender de que maneira os professores egressos desses cursos estão exercendo as suas funções no mercado de trabalho depois de formados, embora essa questão nos pareça de grande importância para avançar nas pesquisas acerca do alcance das políticas educacionais analisadas. O

¹²⁴ Cumpre observar que o ponto de partida de todo o nosso trabalho foi justamente uma indagação acerca da existência de um curso de História na modalidade EaD em uma região específica, pois não é apenas na cidade de Uberlândia que oferece cursos de História na modalidade presencial, tanto em IES pública quanto privadas. Nesse panorama, tínhamos na cidade de Uberlândia dois cursos presenciais e mais um na cidade de Ituiutaba.

¹²⁵ Todos os dados referentes à oferta de cursos na modalidade EaD foram retirados dos sites do MEC e-MEC sistema que gerencia o processo de credenciamento e regulamentação das IES para ofertarem cursos. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de mai. 2012.

Neste sistema é possível acompanhar toda as etapas de um credenciamento, recredenciamento, autorização). O Geocapes é um banco de dados georreferencial que permite através da localização geográfica obter informações acerca da IES, dos cursos ofertados, a modalidade entre outros. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/2961-> Acesso em 10 de mai. 2012.

¹²⁶ Essa análise dos dados referentes às instituições privadas foram retirados da pesquisa acerca da formação dos professores de história na modalidade EaD na região Sul do Brasil da autora Isléia Rössler Streit intitulada “A formação do professor de história e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC’s)”. Utilizamos alguns dos critérios desta pesquisa por entendermos que esses critérios são pertinentes para nossa pesquisa e o entendimento de como essas instituições se organizam para ofertarem o curso de história.

objetivo central deste capítulo é concentrar no processo de formação dos professores de História na modalidade EaD, para tanto não explicitaremos os nomes das instituições, pois não é nosso objetivo analisar cada uma delas, mas sim os diferentes exemplos de formação de professores de História comparando-se nesse caso uma experiência de EaD e uma presencial que ocorrem na mesma região. O documento que valerá para nós como parâmetro para considerarmos essas duas experiências na formação de professores de História são as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, pois entendemos suas proposições como referências obrigatórias para toda formação em História, seja para modalidade presencial ou não.

Formulada em 2001, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, publicadas pelo MEC apresenta a síntese de um longo debate acerca do processo de formação do professor de História. Essas Diretrizes têm a finalidade de substituir o currículo mínimo que até então direcionava os cursos de graduação em História.

As lutas pelo fim do currículo mínimo tomaram força na década de 1970, quando ocorrem significativas mudanças tanto no âmbito nacional como no movimento internacional da área do conhecimento da História, em que novas possibilidades de se trabalhar são colocadas em debate. Nacionalmente, a luta em defesa de um novo processo de formação que consistia em uma maior profissionalização dos professores, uma crescente atividade de desenvolvimento de pesquisas e uma nova forma de ensinar História contribuíram para profundas transformações na área do conhecimento.

É a partir dessas diretrizes que vamos pautar nossa análise da formação dos professores de História tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD.

Ao iniciarmos nossa reflexão acerca da modalidade EaD nos deparamos com inúmeras possibilidades de definir a EaD, porém nos associamos ao conceito estabelecido por Edith Litwin¹²⁷ que aponta, em síntese, que a modalidade apresenta situações não convencionais, como espaço e tempo não compartilhados, faz uso de uma multiplicidade de recursos pedagógicos que visam a construção do conhecimento. Assim, estudar a distância não está apenas ligado à utilização das novas tecnologias, mas sim utilizar uma variedade de recursos pedagógicos para atingir o objetivo de construir o conhecimento.

¹²⁷LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13 e 14.

3.1 – As instituições – aspectos de duas trajetórias

A universidade privada analisada, segundo informações obtidas, foi idealizada em 1940 para ofertar curso de ensino superior no interior de Minas, porém foi apenas em 1947 que a instituição obteve autorização do governo federal para a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo. A partir de então, vários projetos são organizados para a instituição ofertar novos cursos.

Em 1972, os vários cursos ofertados isoladamente são agora organizados em uma nova estrutura, mas somente em 1981 o curso de História é implementado.

A modalidade EaD é instituída no ano 2000 e é divulgada pela instituição como,

o mais recente avanço em funcionamento é o seu Programa de Educação a Distância - EAD, oferecendo, inicialmente, especialização em Cafeicultura Irrigada. O projeto de EAD está integrado ao Instituto de Formação de Educadores.¹²⁸

Observa-se que, a priori, o curso ofertado pela instituição na modalidade EaD tinha como propósito atender a um público mais técnico em que o curso se dirigia à uma demanda local, no sentido de possibilitar um aumento na produção de café de alguns cultivadores locais. Mas, o que nos chama a atenção é o fato de que, ao se introduzir na história da instituição informações sobre como surgiu a modalidade EaD, já existe toda uma preocupação em afirmar que a EaD está integrada à formação de professores, ou seja, a oferta de um curso de especialização foi apenas um primeiro pontapé, já que desde o início a universidade privada analisada, destaca o objetivo de ofertar cursos EaD que contribuíssem para a formação de professores. A instituição possui, segundo dados coletados desde sua fundação, natureza jurídica privada definida como sem fins lucrativos.

Somente em junho de 2005, a universidade privada analisada é credenciada junto ao MEC, através da portaria 1.871, para ofertar cursos a distância, e a partir daí investe amplamente em cursos de formação de professores na modalidade EaD.¹²⁹

¹²⁸ Site institucional da IES particular pesquisada.

¹²⁹ Cabe ressaltar, que em 2002 no Estado de Minas Gerais, é lançado o projeto Veredas, cujo objetivo era formar profissionais que já exerciam a função de professores, mas sem serem formados em nível de graduação plena. Esse projeto visava habilitar professores que atuavam na educação infantil e no ensino

Porém, a primeira oferta do curso de licenciatura em História em EaD é iniciada em 2006. É relevante destacar que apesar da modalidade EaD ter sido inserida na LDB de 1996, apenas em dezembro de 2005, através do Decreto nº 5622, é que foram estabelecidas diretrizes mais específicas como credenciamento, organização para a oferta e uma definição mais clara do que consiste a modalidade EaD, conforme apresentamos no capítulo 2 deste trabalho.

A oferta do curso data em 2005 quando da liberação feita pelo MEC, mas a primeira turma formada para início do curso foi em 30/01/2006. A universidade privada analisada, além da sede, possui 38 polos de apoio presenciais espalhados pelos seguintes Estados, Minas Gerais – 15 polos; Pará – 5 polos; Bahia – 1 polo; Espírito Santo – 8 polos; Rio de Janeiro – 1; São Paulo – 5 polos; Paraná – 2 polos e Goiás – 1 polo. São ofertados cursos de licenciatura em História em 8 polos do Estado de Minas Gerais: Araxá, Belo Horizonte, Caratinga, Governador Valadares, Janaúba, Uberaba, Uberlândia e Teófilo Otoni; em 3 polos do Espírito Santo: Mantenópolis, Nova Venécia, Anchieta e em 1 polo do Paraná: Tucuruí.

Cabe ainda ressaltar que essa instituição está associada à Abed, Associação Brasileira de Educação a Distância, conforme problematizamos no capítulo 2 deste trabalho, essa associação em seus objetivos explicita a necessidade de uma educação voltada para o mercado.

A universidade pública analisada como contraponto, sediada na mesma região, foi criada em 1969 com várias faculdades integradas foi federalizada em 1978. Enquanto de sua natureza jurídica é de pessoa jurídica de direito público federal, de categoria público administrativa. Ato regulatório através de um decreto lei, cujo número do documento é 762.

Atualmente a universidade pública analisada oferece 60 cursos de graduação, 23 de mestrado, 14 de doutorado, 30 cursos de especialização e 110 de extensão, na qual são atendidos 17.000 alunos com o apoio de 1.300 professores e 3.000 técnicos administrativos, com *campi* em três cidades do interior de Minas Gerais. Cabe ressaltar,

fundamental de 1ª a 4ª série. Esse projeto findou-se em 2005, de acordo com as fontes oficiais foram diplomados 13.749 alunos, de acordo com os dados do site da UFMG: <http://www.fae.ufmg.br/veredas/> Tomamos o Projeto Veredas para demonstrar que a partir dele o interesse em ofertar cursos na modalidade EaD vai aumentar significativamente em instituições não só do Estado de Minas Gerais como o caso da universidade privada analisada, objeto de pesquisa deste trabalho, mas em todo o país, isto porque o projeto Veredas está inserido na modalidade EaD.

que a universidade pública analisada, através da portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008, está autorizada a ofertar cursos na modalidade a distância. Os cursos oferecidos nesta modalidade na graduação são: pedagogia; administração; administração pública; letras-inglês; letras-espanhol; três deles ligados à formação de professores.

O curso de graduação em História da universidade pública analisada foi criado através do parecer nº 11/67, decreto nº 62.221, de 05 de agosto de 1968. Inicialmente apenas com o curso de licenciatura sendo acrescido o curso de bacharelado em 1991. Desde 2005, os dois cursos são integrados, e os diplomas de graduação de licenciatura e bacharelado em História são obtidos em conjunto, e o discente não tem como optar apenas pela licenciatura ou pelo bacharelado.

A universidade pública analisada é uma referência no interior de Minas Gerais enquanto instituição pública que oferece cursos do ensino superior; muitos estudantes vêm de fora da cidade para estudar na instituição, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação, inclusive os de História.

3.2 – Os cursos de História – entre aproximações e distanciamentos um formação

De acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em História, a estruturação dos cursos deverá assegurar a plena formação do historiador, incluir no projeto pedagógico do curso os critérios para as disciplinas obrigatórias e optativas. Assim, na proposta pedagógica do curso em EaD analisado exposta no Projeto Político Pedagógico¹³⁰ do curso; os princípios que permeiam a proposta, faz questão de abordar os parâmetros instituídos pelas Diretrizes Curriculares assim exposto:

O currículo do Curso de Licenciatura em História procura atender a uma nova e complexa configuração dos estudos históricos (novos objetos, novos enfoques, novas abordagens) e aos princípios gerais presentes nas atuais discussões sobre as novas diretrizes curriculares[...] flexibilidade curricular, visão interdisciplinar, formação global e articulação entre teoria e prática; capacidade para lidar com a construção do conhecimento de maneira crítica; desenvolvimento de conteúdos, habilidades e atitudes formativas¹³¹

¹³⁰ O Projeto Político Pedagógico é um importante documento que direciona, indica os caminhos para a organização dos cursos. Ele é responsável por concentrar as metas e os meios para que essas metas sejam alcançadas no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que o Projeto Político Pedagógico deve se claro nas suas metas, mas deve também ser flexível para se adaptar às necessidades de mudanças que contribuam para um ensino de qualidade. Assim, o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em História na modalidade EaD servirá também de parâmetro para nossa análise.

¹³¹ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da universidade privada analisada, p.12.

O curso de licenciatura em História da universidade privada analisada apresenta uma carga horária de 3.000 horas, distribuídas em três anos. Este é dividido em etapas (ao todo são seis). São apresentadas em uma combinação entre encontros presenciais e atividades desenvolvidas a distância com acompanhamentos, assim organizadas: encontros presenciais, avaliação de aprendizagem, estágio supervisionado e materiais de estudo. Abaixo inserimos uma tabela com a organização curricular e a carga horária de cada disciplina do curso de licenciatura em História.

1ª ETAPA

Disciplinas	Carga Horária
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	25
DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS AO MUNDO MEDIEVAL I	72
DO PRIMITIVO POVOAMENTO À CONSTRUÇÃO DO NOVO MUNDO DAS AMÉRICAS I	72
ESCOLA E SOCIEDADE I	108
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	48
O PROJETO COLONIZADOR EUROPEU NO BRASIL E SEU DESENLACE I	72
PRÁTICA PEDAGÓGICA	81
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM	23
Total:	501

2ª ETAPA

Disciplinas	Carga Horária
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	24
DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS AO MUNDO MEDIEVAL II	72
DO PRIMITIVO POVOAMENTO À CONSTRUÇÃO DO NOVO MUNDO NAS AMÉRICAS II	72
ESCOLA E SOCIEDADE II	108
O PROJETO COLONIZADOR EUROPEU NO BRASIL E SEU DESENLACE II	72
PRÁTICA PEDAGÓGICA	84
TEORIAS DA HISTÓRIA E O OFÍCIO DO PROFESSOR/HISTORIADOR	84
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM	24
Total:	540

3ª ETAPA

Disciplinas	Carga Horária
A ERA DAS REVOLUÇÕES E A CONSOLIDAÇÃO DA ORDEM BURGUESA	108
A REINVENÇÃO DO BRASIL: DA INSTABILIDADE DO PERÍODO REGENCIAL À REPÚBLICA OLIGÁRQUICA	108
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	24
CONTINUIDADE E RUPTURA: O DESENLACE COM O SISTEMA DE DOMINAÇÃO EUROPEU NAS AMÉRICAS	54
ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA	90
PRÁTICA PEDAGÓGICA	84
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM	24
Total:	492

4ª ETAPA

Disciplinas	Carga Horária
A ERA DAS REVOLUÇÕES E A CONSOLIDAÇÃO DA ORDEM BURGUESA	90
A REINVENÇÃO DO BRASIL: DA INSTABILIDADE DO PERÍODO REGENCIAL À REPÚBLICA OLIGÁRQUICA	108
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	24
CONTINUIDADE E RUPTURA: O DESENLACE COM O SISTEMA DE DOMINAÇÃO EUROPEU NAS AMÉRICAS	54
ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA	90
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	156
PRÁTICA PEDAGÓGICA	84
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM	24
Total:	630

5ª ETAPA

Disciplinas	Carga Horária
A ESCRITURA DA HISTÓRIA: TENDÊNCIAS E DEBATES	72
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	24
CRISES E IMPASSES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	110
ENSINO-APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA	72
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	156
O BRASIL CONTEMPORÂNEO: O POPULISMO, A MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA E O NEOLIBERALISMO	108
O CAPITALISMO NAS AMÉRICAS: DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE	72
PRÁTICA PEDAGÓGICA	78
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM	24
Total:	716

6ª ETAPA

Disciplinas	Carga Horária
CRISES E IMPASSES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	108
ENSINO APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA	72
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	168
O BRASIL CONTEMPORÂNEO: O POPULISMO, A MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA E O NEOLIBERALISMO	126
O CAPITALISMO NAS AMÉRICAS: DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE	72
PRÁTICA PEDAGÓGICA	72
PROCESSOS INTERATIVOS COM A PESSOA SURDA - LIBRAS	72
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC-PORTFÓLIO)	48
Total:	738

Ao analisarmos a disposição das disciplinas, observamos que há uma organização sequencial a cada etapa. Observamos que não existe a flexibilidade curricular exposta no Projeto Político Pedagógico da instituição, pois o aluno não tem a opção de cursar as disciplinas de acordo com o seu interesse individual.

A partir da organização curricular, é possível também problematizarmos acerca dos conteúdos curriculares que, de acordo com as Diretrizes, devem responder a três aspectos fundamentais: conteúdo histórico/historiográfico e práticas de pesquisas a partir de diferentes concepções teórico-metodológicas; conteúdos que permitam asseverar que o graduando realize atividades optativas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas do conhecimento; conteúdos complementares como atividade pedagógica, gerenciamento de patrimônio histórico, arquivologia, museologia e ainda para as licenciaturas conteúdos didáticos para a educação básica.

Ao analisarmos a estrutura do curso de licenciatura em História na EaD, podemos notar que ele contempla alguns aspectos expostos nas Diretrizes, como os conteúdos histórico/historiográfico e as disciplinas didáticas, mas não parece possibilitar ao aluno a interlocução com outras áreas do conhecimento, por ser uma organização curricular de certo modo sem flexibilidade, sequer apresenta aos graduandos a possibilidade de optarem por cursar outras disciplinas, não apresenta também um quadro de disciplinas optativas.

Ainda a respeito da estruturação do curso, por se tratar de um curso em EaD, devem ser observados outros aspectos que, Moore em sua obra intitulada “Educação a Distância – uma visão integrada”, aborda a questão de como devem ser elaborados os cursos em EaD e nos chama a atenção para alguns critérios que devem ser levados em conta para a estruturação do mesmo, dentre os quais: a proposta pedagógica, a disposição das disciplinas (em geral planejadas de modo a facilitar a compreensão do aluno), o modelo de avaliação, o material didático utilizado, o tipo de mídia que será empregado no processo (mídias que envolvem as TICs ou apenas material impresso), a forma como serão organizadas as estratégias de ensino, bem como a organização dos encontros presenciais de modo que possam cumprir o aprimoramento qualitativo do curso.

O planejamento estrutural dos cursos possibilita às instituições e coordenadores de curso uma melhor visão de conjunto daquilo que está sendo positivo ou não no decorrer do mesmo, estruturar um planejamento desta forma, possibilita ainda mudar a

estratégia visto que várias opções de organização e ação são planejadas. Dessa forma, procura-se evitar o acaso e o amadorismo no desenvolvimento do curso.

A tabela¹³² abaixo de modo condensado apresenta o que é necessário para a criação de um curso EaD:

Tabela 5

Tabela Síntese de Implementação da EaD

Tipo de Curso	Design	Implementação	Interações	Ambiente
-Necessidades dos Alunos - Filosofia da Instituição - Especialistas - Estratégia Pedagógica	-Design Instrucional -Planejamento do Curso - Produção dos Materiais - Estratégias de Avaliação	- Impresso - Vídeo/Áudio -Televisão/Rádio - Softwares - Videoconferência - Redes de Computadores	- Tutores - Administração - Colegas	- Trabalho - Residência - Sala de Aula - Centros de Aprendizagem

No curso de licenciatura em História da universidade privada analisada observamos através das fontes levantadas que seu planejamento segue o seguinte roteiro:

Tabela 6

Tipo de Curso	Design	Implementação	Interações	Ambiente
- Especialistas - Estratégia Pedagógica	-Planejamento do Curso - Produção dos Materiais - Estratégias de Avaliação	- Impresso - Vídeo/Áudio - Redes de Computadores	- Tutores	- Trabalho - Residência - Sala de Aula - Centros de Aprendizagem

No site da instituição são disponibilizados alguns elementos de como os cursos na modalidade EaD estão organizados e assim os expõe: “o programa está organizado

¹³² Essa tabela foi retirada do artigo intitulado “Elementos para implantação de cursos à distância”. Achemos interessante expor essa tabela, pois de maneira bem simples e didática nos dá um parâmetro de como as instituições que se interessam por enveredar pelos caminhos da EaD podem estruturar seus cursos. É claro, que muitas outras estruturas e modelos pedagógicos estão disponíveis, modelos semelhantes aos que elegemos, apenas pegamos este modelo por entendermos que ele se aproxima do nosso objeto de estudo. Para maiores informações o artigo está disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n7/artigos/n_7/pdf/id_02.pdf. Acesso em 20 de jun. 2012.

em coordenação geral, conselho consultivo - deliberativo e equipes de projetos que desenvolvem o trabalho colaborativo pertinente a projetos, pesquisa, design pedagógico, tutoria e apoio logístico”. Além, dessa informação disponibilizada no site da instituição, o manual do preceptor (agente do processo específico da modalidade EaD, que abordaremos mais adiante) apresenta algumas características que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, segundo esse manual a instituição não oferta apenas um modelo de EaD para todos os cursos, ela disponibiliza diferentes formatos de cursos EaD¹³³. No caso específico da licenciatura em História, objeto de nossa pesquisa o formato está assim sintetizado:

- Atividades presenciais nos polos, por etapa: Seminários de Integração e Oficinas de Apoio à Aprendizagem.
- Material impresso, organizado em livros de apoio à aprendizagem, atividades e leituras complementares.
- Material de apoio na biblioteca física dos polos.
- Plantões nos polos de apoio presencial realizados pelos preceptores com duração mínima de 4 horas semanais.
- Acompanhamento do aluno pelos professores e preceptores por meio do Ambiente Virtual ONLINE.¹³⁴

Os encontros presenciais acontecem uma vez por mês, no polo de apoio presencial onde são realizadas as oficinas de apoio à aprendizagem, seminários de integração e as provas presenciais.

Os seminários consistem em encontros presenciais semelhantes às aulas dos cursos regulares, nos quais o professor levanta algumas questões referentes ao conteúdo estudado pelos alunos naquele semestre. De acordo com o Manual do Aluno, distribuído pela instituição os seminários,

¹³³ Ao todo a universidade privada analisada apresenta cinco formatos de cursos a distância, o primeiro já descrevemos acima que é organizado para cursos de licenciaturas e bacharelados em Administração e Ciências Contábeis. O formato dois é utilizado pelos cursos de Engenharia, que diferencia da organização do formato um, por apresentar dois seminários de integração, duas oficinas de apoio à aprendizagem, práticas presenciais nos laboratórios do polo. O formato três funciona com encontros semanais nos polos com a transmissão de tele-aulas, acompanhamento virtual; no último formato, o formato cinco, encontros acadêmicos por etapa; oito horas, encontros semanais de quatro horas com os preceptores para orientações diversificadas. Todas essas informações foram retiradas do Manual do Preceptor da universidade analisada. Manual do Preceptor dos cursos a distância analisado, 2010. p.9.

¹³⁴ *Op. cit.*, p.8.

têm por objetivo o encontro dos alunos com os docentes especialistas nos conteúdos selecionados para estudo. Conforme a natureza do componente curricular poderão ocorrer: palestras, conferências, mesas redondas, debates, oficinas, dentre outros.¹³⁵

Esses seminários, de modo geral ocorrem no início do semestre ou etapa como são chamados os semestres pela organização curricular da instituição e também na metade da etapa, para contemplar de alguma forma todo o conteúdo que deve ser estudado naquele período. Cada seminário tem 16 horas ministrados por professores convidados¹³⁶ e/ou docentes da própria instituição. Além dos seminários, as oficinas de apoio à aprendizagem também se configuram enquanto um momento importante, são também encontros presenciais de 8 horas cada uma, que ocorrem nos polos de apoio presencial, “sob a coordenação da equipe docente e desenvolvida pelos preceptores”¹³⁷.

Gostaríamos de destacar aqui alguns apontamentos acerca dos preceptores. Preceptor é o nome dado pela instituição para os tutores, ou seja, aqueles que acompanham os alunos nas etapas ao longo do curso. Na estrutura organizada até o ano 2011 quando da mudança na organização da EaD – assunto que abordaremos mais adiante neste capítulo; o preceptor é responsável por organizar as atividades acadêmicas do aluno, corrigir as atividades de avaliação a distância, aplicar as oficinas estruturadas pelos professores responsáveis, preparar e organizar a bibliografia básica para cada etapa de maneira que o aluno tenha acesso à essas referências, bem como auxiliar e tirar dúvidas dos alunos quanto ao conteúdo estudado. Esse momento de tirar dúvidas pode ser tanto via e-mail, telefone ou nos horários de atendimento pré-estabelecidos pelos preceptores. De acordo com o manual do preceptor, elaborado pela instituição, o papel do preceptor assim está disposto:

¹³⁵ *Idem*, p.20.

¹³⁶ Os professores convidados são docentes contratados fora da instituição para ministrarem um determinado conteúdo em um determinado tempo. Esses professores geralmente não possuem vínculo algum com a instituição. Entendemos que essa forma de ministrar as aulas impede o docente de participar do processo de ensino-aprendizagem, sendo ele apenas um reprodutor daquilo que está contido no material didático disponibilizado pela instituição. O professor convidado, simplesmente vai até a instituição ministra a aula durante 2, 4 ou 6 horas durante os seminários e ao finalizar seu “trabalho” vai embora sem acompanhar o desenvolvimento daquilo que ele construiu com os alunos ao longo do tempo que ficou na companhia da turma. Esse modelo de abordagem da aula desfavorece a criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem e a intervenção dos alunos enquanto sujeitos participativos deste processo.

¹³⁷ *Op. cit.*, p.20.

O preceptor é um profissional que atua no Polo de apoio Presencial, com domínio de conhecimento técnico e científico na área do curso ou em áreas afins. É responsável pelo acompanhamento ao aluno, durante todas as etapas do curso e deve ter formação em EaD e instrumentalizado quanto ao uso das mídias adotadas no curso. É um facilitador da aprendizagem; é um parceiro do aluno na construção do conhecimento; é um elemento capaz de cooperar com o aluno em seu percurso de formação.¹³⁸

Assim, entendemos que o preceptor é peça fundamental para o andamento do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino, pois nela se entende que a interação entre aluno-preceptor garantirá um melhor aproveitamento do aluno, visto que a construção do conhecimento deve ser pautada em uma ação cooperativa. Em se tratando da modalidade EaD, essa ação cooperativa deve ser organizada de maneira mais eficiente, pois os alunos estão de certo modo separados tanto dos professores quanto dos preceptores. Portanto, para que essa ação cooperativa aconteça de maneira positiva na EaD, o papel dos professores, preceptores, orientadores se torna ainda mais importante, assim, de acordo com Silva¹³⁹, os papéis do professor se multiplicam, se diferenciam e se complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações já que os indivíduos inseridos no processo estão separados fisicamente.

Nesse sentido, concordamos com Edith Litwin que expõe que um tutor - preceptor, para participar de forma mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem ao ser instruído para aplicar uma determinada proposta do currículo não só pode como deve *mudar o sentido da proposta pedagógica pela qual foram concebidos um projeto, um programa ou os materiais de ensino*¹⁴⁰. Essa intervenção cria, de certo modo, condições para que o preceptor interaja melhor com o aluno e dessa forma possa também estreitar laços com os professores conteudistas – aqueles professores que são contratados única e exclusivamente para elaborar o material impresso, midiático, dentre outros materiais didáticos relativos aos cursos na instituição – além disso, pode também colaborar com o professor que é contratado para ministrar as aulas nos encontros presenciais, no sentido de informar onde estão as maiores deficiências, dúvidas dos alunos.

¹³⁸ *Idem.*, p. 11.

¹³⁹ SILVA, Maria Luiza Rocha da; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.4, n°2, p.183-209, Nov. 2010.

¹⁴⁰ LITWIN, Edith, *op. cit.*, p. 106.

No entanto, os tutores ainda não conseguiram esse espaço a que se refere Litwin, e sua efetiva intervenção no processo de ensino-aprendizagem não parece estar amplamente garantida. O seu papel ainda está atrelado a aspectos mais gerais, como acompanhar as atividades dos alunos, gerenciar o número de faltas, responder a questões quanto a problemas técnicos com o ambiente virtual ou com o material como, dificuldade em encontrar uma referência bibliográfica, dentre outras.

Na universidade privada analisada, tivemos a possibilidade, no decorrer de nossa pesquisa de observar como eram constituídos os trabalhos dos preceptores. Estes geralmente organizavam o seu tempo de trabalho de acordo com o número de alunos por turma, na maior parte dos casos um preceptor atendia mais de uma turma com um número aproximado de 100 alunos, não é o caso do curso de licenciatura em História que atendia apenas 30 alunos divididos em 2 turmas. Mas, além do atendimento presencial, que consiste no momento em que o aluno tirava suas dúvidas relativas a todos os conteúdos estudados naquela etapa, o preceptor tinha também de destinar parte de sua carga horária para corrigir as atividades a distância, geralmente três volumes por etapa com cerca de 40 questões, acompanhar e supervisionar o estágio, além de corrigir os relatórios referentes aos mesmos e ainda aplicar as oficinas organizadas e preparadas pela equipe pedagógica do curso. E, ao final do curso, cabia também ao preceptor a tarefa de orientar os discentes na produção dos trabalhos de conclusão de curso.¹⁴¹

Sustenta-se a ideia de que o preceptor não exerce a função de ensinar, mas se procurarmos no dicionário veremos que ensinar é sinônimo de “instruir; educar; estimular e dirigir a formação do homem”¹⁴² Ora, o que faz o preceptor, se não for instruir e estimular o alunos que não contam com a presença constante do professor?

A dimensão do trabalho do tutor – preceptor é explicitado pela autora Edith Litwin que assim expõe;

as intervenções do tutor em face da análise dos casos deve ser fundamentalmente flexíveis e voltadas a revelar e favorecer modos de proceder flexíveis e fundados em conceituações teóricas consistentes. Assim devem ser também as intervenções do docente na educação presencial. Tanto o tutor como o docente são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinções importantes no sentido didático.¹⁴³

¹⁴¹ O trabalho de conclusão do curso, consiste em uma espécie de artigo que o aluno deverá apresentar ao final do curso sobre um tema de sua escolha ao final da última etapa.

¹⁴² FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

¹⁴³ LITWIN, Edith. *op. cit.*, p. 98 e 99.

Dessa forma, entendemos que o papel do tutor é de extrema relevância para o bom funcionamento do curso na modalidade EaD, seu papel é de protagonista e não de coadjuvante como alguns modelos de EaD vêm instituindo. O tutor é tão responsável pela formação quanto o professor que ministra as aulas, ou o professor, que elabora o material didático. Concordamos ainda com o sentido exposto por Moore ao exemplificar a importância do tutor no processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD;

ele é definitivamente, os olhos e os ouvidos do sistema. Profissionais que criam os cursos, especialistas em tecnologia e administradores não têm contato com os alunos; por outro lado, cada instrutor tem – ou deveria ter – uma compreensão verdadeiramente íntima de um pequeno grupo de alunos, de seu progresso, de seus sentimentos e de suas experiências no curso. O instrutor é, portanto, a fonte de informação mais confiável quando gerentes do sistema tentam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento do aluno (isto é, das tarefas apresentadas).¹⁴⁴

Porém, observamos que na instituição analisada o preceptor aparece como mais uma pessoa que não está vinculada diretamente ao saber, ao conhecimento, parece mais cumprir um papel administrativo dentro do processo de ensino-aprendizagem, perdendo assim, sua real função e objetivo. Isto fica claro quando analisamos as oficinas de apoio à aprendizagem, em que os preceptores simplesmente têm o papel de reproduzir aquilo que foi elaborado por outras pessoas as quais, na maioria das vezes, não conhecem a realidade da turma, não sabem das dificuldades enfrentadas pelos alunos e o preceptor não tem a possibilidade se quer de dar opiniões sobre o que poderia ser feito para atingir o objetivo maior, que consiste em estimular a produção do conhecimento.

Todavia esse modelo de separação de tarefas, de funções está presente não apenas no curso analisado, mas em grande parte dos cursos de EaD. Essa separação acaba fragmentando os cursos, o que de certo modo impossibilita uma maior integração entre os agentes do processo.

¹⁴⁴ MOORE, Michael. **A educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 149.

3.3 - Material didático

Nas Diretrizes Curriculares, não está mencionado como deve ser direcionado o uso do material didático nos cursos de graduação em História. Essa ausência pode ser entendida como uma abertura para que cada curso possa escolher o material utilizado para conhecer e analisar diversas fontes, deixando a cargo da instituição, de cada disciplina ou professor a escolha do material que melhor se encaixe com a realidade de cada curso.

Contudo, em um curso na modalidade EaD, a escolha e elaboração do material didático é muito mais complexa do que se possa imaginar. O material didático na modalidade EaD é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tão importante quanto o apoio presencial ou o uso das TIC's, isto porque o aluno não está no mesmo local em que o professor, nem mesmo vai estudar em um horário igual ao dos seus colegas, sendo portanto o material didático sua principal referência para estudos.

Esse material deve de alguma maneira dialogar constantemente com o aluno, para que o mesmo sinta-se motivado a cumprir seus estudos, deve possibilitar ao aluno levantar questões, problemáticas para o debate no momento dos encontros presenciais e de modo que garanta o desenvolvimento das habilidades e competências específicas de cada curso, além disso, que possa contribuir para a reflexão acerca daquilo que se está estudando. Deve ainda incentivar o aluno a buscar outros materiais, a fim de proporcionar um conhecimento mais abrangente. O material didático, seja mídia impressa ou digital¹⁴⁵, mantém um papel fundamental na modalidade EaD. O material mais utilizado na modalidade é o material impresso, ele representa conforme dados das pesquisas cerca de 87,3%¹⁴⁶.

Na legislação vigente não há muitas diretrizes que contribuem para a organização do material didático, porém um documento que não possui valor legal, conforme trabalhamos no capítulo dois deste trabalho, mas é exaustivamente usado

¹⁴⁵ Utilizamos mídia impressa ou digital para designar o material didático, pois, entendemos que mídia é a informação transmitida, ainda segundo o dicionário Houaiss sobre mídia é todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; meios de comunicação social de massas não diretamente interpessoais (como p.ex. as conversas, diálogos públicos e privados) [Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a escrita impressa (ou manuscrita, no passado) em livros, revistas, boletins, jornais, o computador, o videocassete, os satélites de comunicações e, de um modo geral, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação em que se incluem também as diversas telefonias.

¹⁴⁶ Censo EaD. BR 2009 – ABED. Disponível em <http://www2.abed.org.br/>. Acesso em 15 de jul. 2012.

pelas instituições para nortear seu trabalho aponta alguns aspectos que devem ser levados em conta para a elaboração do material didático. O documento ao qual nos referimos é: “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, assim expõe em uma das diretrizes para a elaboração do material didático utilizado na EaD;

é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.¹⁴⁷

É nessa perspectiva que entendemos que avaliar o material didático utilizado no curso de licenciatura em História da universidade privada analisada nos possibilitará traçar um perfil desse curso e saber se ele está de acordo com as orientações estipuladas pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História.

O curso de licenciatura em História da universidade privada analisada é organizado a partir de um material didático impresso e online em que todos os conteúdos, que se encontram na estrutura organizacional do curso, estavam apresentados de forma sequencial e integrada. Esse material recebe o nome de Livro de Apoio, divididos em três volumes por etapa, totalizando dezoito volumes ao longo do curso. Na apresentação do material, a equipe pedagógica expõe a importância e os objetivos do material utilizado, este que usamos como exemplo é o primeiro livro de apoio que os alunos recebem ao ingressarem no curso de licenciatura em História da instituição investigada, observamos ainda neste material que, de modo geral, ele tenta seguir as diretrizes postuladas pelo documento ao qual nos referimos anteriormente, que destaca que o material desenvolvido para a EaD deve contemplar de forma sistemática cada área do conhecimento que será desenvolvida durante o processo de ensino – aprendizagem, deve ainda destacar ao estudante as competências, habilidades e objetivos que o estudante deverá estar apto ao final de cada roteiro de estudo. Assim, num primeiro contato com o material, o aluno se depara com as primeiras intervenções da equipe da produção do material didático;

¹⁴⁷MINISTÉRIO da Educação/ Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 15 de jul.2012.

é com imensa alegria que nós do curso de História o (a) recebemos como aluno(a) e acolhemos você amigo(a). Seja bem-vindo(a) à nossa comunidade acadêmica! Você fez uma ótima escolha. Como estudante de História e mais, como sujeito histórico, você irá conhecer e desbravar novas terras, percorrer trilhas, descobrir que há riqueza nas coisas miúdas, buscar nas pistas e nos vestígios, as múltiplas experiências humanas que constroem e reconstróem continuamente a realidade e nos ajudam a transformá-la¹⁴⁸

Observa-se nesta primeira inserção uma tentativa de aproximação com o aluno-ingressante, uma tentativa de entusiasmar o mesmo frente ao novo campo em que ele está prestes a conhecer. Ao mesmo tempo de forma bem superficial mostra aborda no que consiste o trabalho do historiador, exposto na primeira página do livro de apoio, com o título “Apresentação”,

Este volume tem por finalidade orientar seus estudos individuais [...] Os roteiros foram organizados a partir do conjunto de unidades temáticas da primeira etapa, a saber: Escola e Sociedade, Teorias da História e o Ofício do Professor/Historiador, Das Comunidades Primitivas ao Mundo Medieval, Do primitivo povoamento à construção do “Novo Mundo”: os conflitos da europeização nas Américas (século XV – XVIII), O projeto colonizador europeu no Brasil e seu desenlace [...] Neste volume, você encontrará, também, uma introdução aos estudos históricos, que lhe permitirá conhecer os conceitos que norteiam o trabalho do professor/historiador, as principais tendências historiográficas e suas contribuições para a produção do conhecimento histórico no mundo contemporâneo.¹⁴⁹

Neste outro trecho, a equipe pedagógica aborda, de forma simples e direta, quais as temáticas serão trabalhadas neste primeiro livro de apoio ao aluno e mais uma vez enfatiza no que consiste o trabalho do historiador.

Cada roteiro de estudo inicia com os objetivos que norteiam o estudo, texto introdutório, para situar o assunto que será estudado, a indicação de textos de leitura obrigatória e diversas atividades que favorecem a compreensão dos textos lidos. Além disso, será feita a indicação de leituras complementares, isto é, indicações de outros textos, livros, filmes relacionados ao tema em estudo, para que vossa possa ampliar suas possibilidades de refletir, investigar e dialogar sobre aspectos de seu interesse. Finalmente, haverá um referencial de respostas que lhe permitirá verificar se você está compreendendo o que está estudando.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Trecho retirado do Livro de Apoio do curso de licenciatura em História da universidade privada analisa, etapa 1. Volume 1

¹⁴⁹ Trecho retirado do Livro de Apoio do curso de licenciatura em História da universidade privada analisada, etapa 1. Volume 1

¹⁵⁰ Trecho retirado do Livro de Apoio do curso de licenciatura em História da universidade privada analisada, etapa 1. Volume 1

Observamos aqui uma maior orientação ao aluno frente às características que permeiam o estudo do livro de apoio, bem como a forma e os caminhos os quais deverão ser traçados pelo discente no decorrer da leitura e estudo do livro, assim como a maneira que o mesmo deverá se organizar para obter êxito nos seus estudos individuais.

Existe por parte da equipe pedagógica, pelo menos neste primeiro contato com o aluno, uma preocupação clara em, primeiramente, familiarizá-lo com o novo ambiente em que ele permanecerá pelo menos durante os três anos de duração do curso e, ao mesmo tempo, notamos que as diretrizes traçadas pelos “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” são atendidos, no sentido de buscar uma interação com o aluno. Mas ao mesmo tempo em que o material interage de modo a chamar o aluno para o estudo, na análise do material didático nos dezoito volumes que compõe o material, observamos que a indicação para a forma como o aluno deverá pautar o seu momento de estudos individuais não mudou. As possibilidades de construir o conhecimento, de buscar novas alternativas e, até mesmo, de incentivar o aluno às leituras ditas “obrigatórias” não são difundidas.

A aparência do material didático nos chama a atenção, pois todos os volumes, de todos os conteúdos apresentam, os objetivos e já iniciam o texto introdutório do conteúdo a ser estudado naquela unidade. Apresentam títulos, subtítulos de forma destacada, conforme exemplo retirado do livro de apoio.

ROTEIRO DE ESTUDO 1

Do coletivo ao privado

Objetivos

Ao final desta unidade espera-se que o aluno seja capaz de:

- analisar o viver coletivo do homem primitivo;
- elaborar reflexões acerca das transformações ocorridas nas relações sociais ao longo da história.

Do coletivo ao privado

No momento em que você está lendo este texto existem milhões de pessoas em todo o mundo vivendo, trabalhando, criando, sofrendo, sendo felizes. Os conhecimentos tecnológicos, médicos, mecânicos, farmacêuticos, entre outros, já estão de tal modo inseridos em nosso cotidiano que nem imaginamos como seria a vida sem eles!!!

Procure pensar em você vivendo em uma floresta ou descampado, sem roupas, sem abrigo, sem transporte, TV, telefone, sem armas para se defender, sem fogão e geladeira. Pensou? Difícil, não é? Pois, era assim que os primeiros seres humanos viviam. Totalmente à mercê do clima, das intempéries, sem fogo, vestidos precariamente, vivendo em cavernas (quando havia) ou sobre árvores.

Todas as pessoas deixam suas marcas no mundo, diferentemente dos animais, que podem até aprender truques, fazer casas e trabalhar, como os cães, os joões-de-barro e as abelhas, mas que não transmitem o aprendizado a seus descendentes de modo a serem aperfeiçoados.

Somente o homem, dentre todos os animais, possui o cérebro desenvolvido para o raciocínio. Por outro lado, é o menos equipado para viver na natureza em estado natural. Daí a necessidade de utilizar sua mente na relação com a natureza, criando técnicas para ajudá-lo na adaptação ao meio ambiente. Ele é o único que não está preso apenas a um ambiente.

Infelizmente, o que vemos hoje é uma total indiferença da maioria dos seres humanos com relação ao cuidado com a natureza, com o meio-ambiente. Se não usarmos nossa capacidade intelectual para reverter o processo de degradação dos recursos naturais, logo estaremos de volta ao estado de necessidade física, pois, de nada adiantarão os recursos tecnológicos.



Além disso, apresentam sem exceção, mapas e imagens, todos em preto e branco, o que desfavorece o impacto visual do aluno, como todo material impresso é em preto e branco e na EaD de alguma forma o material tem de chamar a atenção e prender a atenção do aluno, o fato das imagens, mapas serem em preto e branco não seja notado pelo aluno, além de parecer que a instituição não quer despende dinheiro preparando um material mais elaborado. Esse é um aspecto que nos respalda quando no capítulo 1 deste trabalho, problematizamos acerca da educação enquanto mercadoria, traduzida na contenção de gastos e lucro certo em contrapartida uma educação massificada.

No decorrer do texto, existem hipertextos¹⁵¹, ora trazendo a definição de alguns conceitos, de autores importantes no estudo da história, ora indicações de filmes, leituras, sites importantes para a pesquisa e produção do conhecimento.

No livro de apoio, ao final de cada unidade temática estão organizadas as referências bibliográficas chamadas de “leituras obrigatórias”, “atividades” – geralmente de duas a quatro atividades de compreensão, indicações de “leituras complementares”, entre as leituras complementares estão também indicações de filmes.

Mas, nossa análise do material didático ainda precisa percorrer um longo caminho. Vimos que a apresentação do livro de apoio se faz de maneira simples, direta, dialogando com o aluno como se este estivesse frente a frente ao autor. Porém, precisamos considerar a maneira como o conteúdo é distribuído, organizado, o grau de dificuldade dos conceitos a serem trabalhados no decorrer do curso.

Se levarmos em conta as análises feitas por vários estudiosos, que buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem da EaD, será preciso problematizar os usos das informações apresentadas no material didático. Conforme trabalho de Mariná Ribas, em que a autora afirma que *apenas informações não são suficientes para alunos que procuram essa modalidade de educação, é importante buscar materiais que ofereçam soluções para os problemas cotidianos deste público*¹⁵², é necessário buscar

¹⁵¹O hipertexto é uma forma de agregar informações ao texto, podem ser palavras, imagens, páginas. Pode aparecer tanto no modo digital quanto nos textos impressos como é o caso do material analisado. Ver, a respeito, MORGADO, Lina. **O hipertexto no contexto educacional**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/educ.html>. Acesso em 17 de jul. 2012.

¹⁵²RIBAS, Mariná H. A educação a distância e os desafios ao professor autor, afim de produzir material didático com qualidade. 2008. Disponível em: <http://www.nutead.uepg.br/cefortec/pdf/phpEVhd9h.pdf>. Acesso em 20 de mai 2012.

*metodologias de ensino como estudo de caso, atividades de resoluções de problemas, bem como o compartilhamento de experiências e a interação entre os envolvidos.*¹⁵³

O modo como os conteúdos são distribuídos está condizente com a estrutura curricular do curso de forma integrada e sequencial. Mas, ao analisarmos os elementos que compõem o referencial para o ensino da História, observamos que o texto que introduz os conceitos fundamentais para a formação do professor de história, a construção dos saberes docente e as práticas pedagógicas no ensino de história apresentam algumas ausências que, em nosso entendimento, são fundamentais para a formação do professor de história. Isso se dá, em geral, pela abordagem simplificadora que prevalece nesse material.

O livro de apoio apresenta uma discussão em geral pouco aprofundada ou problematizadora sobre os temas selecionados, desconsiderando em certa medida a diversidade e a complexidade dos mesmos. Configura-se assim uma visão em geral fragmentada do conhecimento histórico, prevalecendo a compartimentalização dos saberes, visto que não há um trabalho integrado.

O trabalho integrado ao qual nos referimos é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que estão postulados nas Diretrizes Curriculares. Esse tripé é o diferencial dos cursos de História, é o que permite avançar nos estudos históricos, além disso, promover um ensino que desenvolva competências no graduando que possibilite compreender que a História está em constante movimento e que o papel do professor/historiador está justamente em captar neste movimento as possibilidades para a investigação histórica possibilitando ao mesmo dominar os recursos teórico-metodológicos para a reflexão e produção do conhecimento. A pesquisa que deve fazer parte da vida acadêmica e da vida do professor, pois não há ensino sem pesquisa, também recebe destaque nas Diretrizes, ressaltando sua importância para a produção do conhecimento, assim exposta;

Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.¹⁵⁴

¹⁵³*Idem.*

¹⁵⁴MINISTÉRIO da Educação/Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 16 de jul.2012.

No curso de licenciatura em História EaD analisado, identificamos que este tripé – pesquisa, ensino e extensão – não é proposto. Primeiro, por não haver uma preocupação por parte da instituição de investimento em pesquisa, pois conforme afirmamos a educação passa a ser mercadoria e, portanto, deve gerar lucro, investir em pesquisa e projetos de extensão é despender dinheiro.

Em geral, os autores “clássicos” da historiografia não são destacados, e quando o são, aparecem como um hipertexto com informações que, de certo modo, não vão contribuir para o aprofundamento do debate, problematização e reflexão, visto que são apresentadas de modo secundário. Em análise do material, por exemplo, o autor Marc Bloch é citado em uma unidade temática como “historiador francês, um dos fundadores da Escola dos Annales, que revolucionou a historiografia no século XX. Foi fuzilado pelos nazistas em 1944.”¹⁵⁵ Ademais, não há debate entre os teóricos e as várias correntes historiográficas e, desse modo, o autor aparece de modo estanque, sem a discussão da dimensão histórica de suas próprias afirmações.

Nas atividades presentes no final de cada livro de apoio percebemos que as respostas das atividades se encontram praticamente destacadas no texto introdutório, não incentivando os alunos, os futuros docentes de história, a aprofundarem o debate teórico. As atividades não abrangem com profundidade o conhecimento historiográfico, nesse sentido o aluno acaba se tornando um reproduzidor de material didático.

Apesar de o material indicar leituras obrigatórias e complementares, o preceptor recebe ainda uma lista de referência denominada “bibliografia básica para cada volume”, porém, a biblioteca do polo presencial do curso analisado não oferecia um acervo diversificado das obras citadas no material didático utilizado no curso. Essa falta das referências bibliográficas contribui para que os alunos fiquem ainda mais atrelados prioritariamente ao livro de apoio. Embora essa seja uma dificuldade percebida no curso de licenciatura em História em EaD nesta instituição, alguns preceptores disponibilizavam fotocópias de partes das obras indicadas, minimizando a carência do material.

¹⁵⁵ *op. cit.*, p.23.

3.4 - A avaliação da aprendizagem

É lugar comum falarmos sobre o processo de avaliação, afirmações, como a avaliação deve ocorrer durante todo o percurso do aluno, não deve ser apenas algo para se cumprir o protocolo exigido pelas instituições e pelos órgãos avaliadores. Na modalidade EaD não é diferente. As diretrizes que compõe o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” apontam que,

a avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. . Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento.¹⁵⁶

Ainda segundo o documento, as avaliações na modalidade EaD devem ser compostas por uma avaliação presencial e uma avaliação da aprendizagem a distância, neste contexto é importante um acompanhamento assíduo da instituição, para garantir uma avaliação de qualidade em diferentes situações, porém o modelo de avaliação adotado pela maioria das instituições, conforme menciona Enir da Silva Fonseca¹⁵⁷ são: provas escritas presenciais, testes de múltipla escolha, trabalhos finais que podem ser um TCC, um portfólio.

Ao nos depararmos com as instruções determinadas no material institucional da universidade privada analisada referente ao processo avaliativo foi fácil identificar os modelos citados por Fonseca. A avaliação da aprendizagem é organizada entre avaliações presenciais e avaliações a distância; as avaliações presenciais são expressas da seguinte forma no manual: *ocorrem por meio de socialização de trabalhos e na forma de provas individuais, com questões dissertativas e de múltipla escolha, na proporção de 50% dos pontos para cada tipo de questão*¹⁵⁸, enquanto as avaliações a distância assim se expressam: *utilizando-se de instrumentos e métodos variados que permitam a aplicação dos conhecimentos que estão sendo construídos, as atividades de*

¹⁵⁶MINISTÉRIO da Educação/ Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 17 de jul.2012.

¹⁵⁷FONSECA, Enir da Silva. **Avaliação na Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/avaliasao-na-educacao-a-distancia/388/>. Acesso em: 17 de jul. 2012.

¹⁵⁸Trecho retirado do Manual do Aluno dos Cursos de licenciatura em História a Distância, da universidade privada analisada, 2010 p.13

*avaliação a distância proporcionarão o desenvolvimento da reflexão crítica e a expressão dos conhecimentos que irá construir no decorrer das etapas.*¹⁵⁹

Nas avaliações a distância, conforme já mencionamos anteriormente ao abordamos a questão do material didático, as questões são muito superficiais, as questões geralmente preveem apenas respostas diretas, que reproduzem o conteúdo do material didático e raramente solicitam do aluno elaborações mais completas, que lhe permitam fazer interligações entre os conteúdos estudados, capacidade de desenvolver conhecimentos, saberes e competências. Tomemos como exemplo uma questão do caderno de atividades de avaliação a distância, indicada para a *etapa 1, volume 1*, na unidade temática: "das comunidades primitivas ao mundo medieval", *roteiro de estudo 1* – "surgimento da propriedade privada no mundo medieval".

“Atividade 1 – Faça uma pesquisa sobre os diferentes tipos de seres humanos que são relatados nos capítulos 1 e 2, do livro “As primeiras civilizações”, analisando e relatando as mudanças físicas nos homens ocorridas ao longo dos séculos”.

Por mais que a questão seja dissertativa, segundo nossa análise, ela não contribui efetivamente para a problematização das múltiplas possibilidades de se trabalhar com esse período histórico. Ademais, nessas atividades a distância, poderiam ser organizados seminários de modo que se incentivasse a pesquisa, a reflexão, a problematização do conhecimento bem como a socialização do mesmo.

Além disso, as avaliações presenciais – as provas – são organizadas quase exclusivamente com questões de múltipla escolha, e entendemos que essa forma de avaliar em um curso de graduação em História pode limitar as possibilidades de o aluno construir o conhecimento de modo autônomo, reflexivo, a formação do pensamento crítico. Nesse sentido concordamos com o autor Luís Mattos que apresenta,

a autêntica aprendizagem consiste exatamente nas experiências concretas do trabalho reflexivo sobre os fatos e valores da cultura, da vida, ampliando as possibilidades de compreensão e de interação do educando com seu ambiente e com a sociedade.¹⁶⁰

A forma como se dá a avaliação da aprendizagem não possibilita ao aluno essa reflexão. Entendemos ainda que quando se trata de um curso de licenciatura em

¹⁵⁹Trecho retirado do Manual do Aluno dos Cursos de licenciatura em História a Distância, da universidade privada analisada, 2010.p.14

¹⁶⁰ MATTOS, Luís Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda., 1967, p. 72.

História a situação nos parece ainda mais crítica, pois espera-se de um profissional egresso dos cursos de História tenha respaldo teórico e metodológico.

Essas características do profissional de História estão também postulados nas Diretrizes assim expressa;

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.¹⁶¹

Ainda segundo as Diretrizes, o egresso dos cursos de História devem estar aptos para atuar nos diferentes campos no “*âmbito acadêmico, instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural*”¹⁶².

No entanto, o que está no lócus do debate é compreender que esses professores os quais são formados no curso a distância, vão atuar na sala de aula presencial, sem um processo formativo que contribua para o debate, reflexão dificilmente teremos profissionais qualificados o que nos leva a entender que da forma como o curso de EaD está posto, apresenta mais problemas do que soluções para educação no país. É necessário uma educação com foco na formação de professores capaz de construir um caminho inovador, transformador.

3.5 - Universidade pública analisada: um contraponto

O curso de graduação em história da universidade pública analisada possui uma carga horária de 3.130 horas, distribuídas em quatro anos e meio. Este é dividido em semestres e, ao todo, são, no mínimo, nove. A estrutura curricular do curso de graduação em História está assim organizada de forma integrada, unindo-se a formação para a licenciatura e para o bacharelado, embora sejam definidos dois núcleos distintos de formação (específico e pedagógico), conforme o seu projeto político pedagógico.¹⁶³

¹⁶¹MINISTÉRIO da Educação/Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2012.

¹⁶² *Idem.* .

¹⁶³ Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação da universidade pública analisada.

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS	CARGA HORÁRIA
DISCIPLINAS	
Antropologia Cultural	60
Estudos Históricos I	60
Estudos Históricos II	60
História Antiga do Mundo Grego	60
História Antiga do Mundo Romano	60
História Contemporânea I	60
História Contemporânea II	60
História da América I	60
História da América II	60
História da América III	60
História do Brasil I	60
História do Brasil II	60
História do Brasil III	60
História do Brasil IV	60
História do Brasil V	60
História Medieval	60
História Moderna I	60
História Moderna II	60
Historiografia	60
Historiografia Brasileira	60
Introdução à Filosofia	60
Introdução à História da África	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa em História	90
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Monografia I	60
Monografia II	60
Monografia III	60
DISCIPLINAS OPTATIVAS *	
Optativa I	60
Optativa II	60
Optativa III	60
Optativa IV	60
Optativa V	60
TOTAL	1890

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS	CARGA HORÁRIA
DISCIPLINAS	
Didática	60
Política e Gestão da Educação	60
Psicologia da Educação	60
História, Tecnologias e Educação	60
PRÁTICAS ESPECÍFICAS	
História Regional e Local: Metodologias e Ensino	60
Metodologia do Ensino I	60
Metodologia do Ensino II	60
Projeto Integrado de Práticas Educativas I	60
Projeto Integrado de Práticas Educativas II	60
Projeto Integrado de Práticas Educativas III	60
Seminário de Práticas Educativas	40
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Estágio I	90
Estágio II	90
Estágio III	60
Estágio IV	60
Estágio V	100
TOTAL	1040

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL	
Componentes Curriculares Obrigatórios	CARGA HORÁRIA
Atividades Complementares	200
TOTAL	200

Ao analisarmos os componentes curriculares do curso de graduação em História, observamos diferenciações no que tange às formas como os processos de estruturação do conhecimento dos conteúdos historiográficos são construídos, quando tomados em relação à estrutura curricular do curso EaD. De acordo com o projeto político pedagógico do curso, existe uma preocupação dos docentes em não dissociar ensino, pesquisa e extensão, por isso a estrutura curricular está amplamente pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, em que se destaca no Projeto Político Pedagógico a necessidade de combinar a

integração dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em um único curso. Acrescem-se a esse pressuposto as considerações das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História acerca das ocupações funcionais e da formação dos profissionais em História, que apontam a importância de se romper a limitada dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura numa sociedade como a nossa.¹⁶⁴

A integração dos cursos de bacharelado e licenciatura visa, de acordo com o documento, possibilitar ao discente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de modo que estabeleça articulações, reflexões e problematizações que garantam o domínio teórico-metodológico do conhecimento histórico.

O processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em História da universidade pública analisada, através do modo como são estruturados os componentes curriculares, a própria integração entre licenciatura e bacharelado objetiva garantir ao discente uma maior possibilidade de estruturar sua compreensão do conhecimento teórico, e propõem dar condições para que o aluno possa, a partir do debate com as diferentes correntes historiográficas, buscar refletir de forma crítica acerca dos problemas da sociedade.

Conforme mencionamos acima, as Diretrizes Curriculares não apresentam parâmetros para a utilização do material didático. Assim, no curso de graduação em História da universidade pública analisada, o material fica a cargo de cada professor no desenvolvimento de cada disciplina da grade curricular, respeitando sempre os programas e o projeto político pedagógico do curso.

Contudo, um diferencial se faz presente neste curso e vai ao encontro das competências estabelecidas pelas Diretrizes. O material utilizado é composto sempre por obras historiográficas, textos de especialistas das áreas, que possibilitam ao graduando uma maior reflexão acerca dos estudos históricos. Nota-se que não há neste curso um material organizado pela instituição para facilitar o entendimento do aluno sobre um determinado tema, sendo o mesmo convidado ao debate, à reflexão e à crítica dos diversos documentos e correntes historiográficas a todo momento.

Não queremos aqui colocar o curso de graduação em História da universidade pública analisada como o curso ideal sem problemas e deficiências. Durante muito

¹⁶⁴MINISTÉRIO da Educação/Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2012.

tempo no curso de História questionou-se o fato de ser um curso que privilegiava apenas o bacharelado deixando de lado a licenciatura, isto porque até 2005 dividia-se o curso segundo a proporção tradicionalmente denominada como “três + um”; ou seja, três anos de disciplinas voltadas para o bacharelado e um ano para a licenciatura, estabelecendo-se assim uma clara hierarquia entre os dois diplomas (ou as duas formações).

Essa organização curricular de certo modo deixava a desejar um aprofundamento maior para a licenciatura em História, que era vista (e de certo modo ainda é vista) como algo de menor importância, mais fácil para os graduandos.

Assim, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em História representam um importante avanço, pois foram pensadas justamente para romper com o modelo “três + um”. As Diretrizes apresentam uma importante contribuição para o rompimento da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a partir delas os cursos de graduação em História buscam organizar os seus currículos de modo mais integrado. Como é a proposta curricular apresentada pela universidade pública analisada, que teve seu currículo reorganizado em 2005, justamente para adequar à legislação. A integração dos cursos de licenciatura e bacharelado possibilita a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa.

A integração dos cursos de licenciatura e bacharelado pode ser entendida como uma iniciativa que representa um avanço para a formação do professor/historiador, que neste espaço por meio do debate, através das leituras, das avaliações que são postuladas neste processo frente a elaboração de um raciocínio lógico, coerente, articulado que só é obtido com a leitura atenta de diversos autores, o cruzamento de diversas fontes entre outros, contribui dessa forma, para uma formação mais completa, que se aproxima das habilidades e competências estabelecidas pelas Diretrizes.

A avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação em História da universidade pública analisada se processam de modo a possibilitar ao graduando construir o conhecimento a partir do seu desenvolvimento ao longo do curso. A avaliação é responsabilidade de cada professor em cada disciplina, respeitando sempre as diretrizes estipuladas no projeto político pedagógico, mas geralmente a avaliação é composta por provas dissertativas em que o aluno tem a possibilidade de escrever sobre o que foi estudado, refletir, ressignificar os conceitos e a partir daí construir o conhecimento, há também a apresentação de seminários em que os alunos têm a

oportunidade de expor suas ideias, acerca de um determinado tema proposto pelo professor.

Dessa forma, entendemos que o processo de formação tanto na modalidade EaD quanto na modalidade presencial, carece de debates e reflexões para que o processo de formação, de profissionalização do professor/historiador não se restrinja a um modelo aplicacionista, mas que preze pela problematização e construção de um saber crítico e emancipador, impedindo assim a semiformação, a semiqualificação do professor.

Para Selva Guimarães Fonseca *a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos*¹⁶⁵. Esta autora ressalta que,

é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados, incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.¹⁶⁶

A formação do docente em história ocorre em várias etapas conforme explicita a autora, é difícil estabelecer parâmetros para uma formação ideal, mas é importante a formação acadêmica do profissional.

Com a análise e a experiência na pesquisa do curso de licenciatura em História na modalidade EaD em que os saberes históricos são pouco problematizados e sistematizados, devido a deficiência na leitura, os debates fragmentados, a infraestrutura do curso acaba influenciando o modo com o conhecimento é construído. Além disso, mesmo nos momentos presenciais, o debate, a reflexão e a problematização do conhecimento histórico podem ser entendidos, de certo modo, como insuficientes, pois esses momentos, conforme destacamos, são estruturados pela instituição de forma totalmente pré-programada, não possibilitando aos alunos uma participação mais livre e espontânea no curso, o que de certo modo fragiliza a formação dos professores de história nesta modalidade.

Ademais, com esse projeto difundido em larga escala da forma como está sendo feito, visando prioritariamente o lucro por parte das instituições privadas, além de

¹⁶⁵FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados** – Campinas, SP: Papirus 2003. p.60

¹⁶⁶ *Idem*, p.60.

atender a demandas quantitativas para amenizar o problema da falta de professores no ensino básico, parece-nos, pelo conjunto dos dados analisados, que não teremos necessariamente como resultado um ensino de qualidade o qual vise a transformação da realidade, o desenvolvimento de uma autonomia, reflexão e crítica da sociedade, mas sim contribui para um ensino massificado, uma formação de professores de modo tão fragmentado que ao invés de contribuir para solucionar problemas, traz consigo problemas ainda maiores como uma formação precária que preze apenas pela informação sem a problematização.

De acordo com Noble, com a transformação no sentido da educação (em atender às expectativas do mercado) e aqui acrescentamos o espetacular crescimento da EaD, as universidades passam a adotar medidas imediatistas, fugazes, sem debater, sem problematizar quais as consequências destas, o que as tornam instituições mecanizadas deixando de lado o verdadeiro papel da universidade enquanto um espaço de desenvolvimento científico, de busca pelo conhecimento, privilegiando apenas o lado comercial.

Quando nos deparamos com esse cenário no contexto da formação de professores, as consequências podem ser ainda mais graves, para a formação de professores de História, portanto nossa pergunta: qual a distância entre a EaD e a formação de professores?

Considerações Finais

Considerações Finais

Ao propormos um estudo sobre a educação a distância, tema de certo modo ainda novo para muitas áreas do conhecimento, mas em constante crescimento e por isso mesmo algo que exige atualmente reflexão e problematização, foi imprescindível reconhecermos as transformações mundiais frente ao desenvolvimento das tecnologias, bem como as políticas neoliberais e seus reflexos na política educacional – políticas que, a partir de princípios da organização econômica, dos interesses de determinados grupos sociais e órgãos internacionais, influenciam a forma como a sociedade se organiza; a educação não está fora desse jogo político.

Observando inicialmente o movimento orquestrado pelos órgãos internacionais, os quais destacamos, neste trabalho Banco Mundial e UNESCO que promovem “ajudas” aos países periféricos, percebemos então, que as políticas implementadas por esses órgãos se entrecruzavam com as políticas educacionais.

Tanto o Banco Mundial como a UNESCO interferem de modo singular nos projetos educacionais, direta ou indiretamente. O Banco Mundial passa a ofertar empréstimos financeiros para o setor educacional a fim de contribuir para a melhoria na qualidade da educação básica dos países periféricos, porém, ao longo do nosso trabalho observamos que esse empréstimo não é feito de forma aleatória e espontânea, a intenção do Banco ao promover esses empréstimos está intrinsecamente ligada a promoção do ensino atrelado ao mercado de trabalho.

Dessa forma, entendemos que a função da educação perde parte significativa de seu sentido, no que concerne à produção do conhecimento crítico e emancipador, pois o indivíduo inserido no processo educacional de acordo com os moldes determinados pelo Banco Mundial de certo modo perde sua autonomia, sendo prioritariamente treinado para exercer uma determinada função na sociedade. Outro ponto que observamos ao longo do trabalho se refere ao discurso promovido pelos porta-vozes do Banco Mundial, que consiste na ênfase à ideia de uma democratização do ensino, do acesso à educação para todos; porém esse acesso não é sempre acompanhado de um ensino de qualidade.

A UNESCO corrobora em certo sentido com o ideário de investimento na educação dos países periféricos investindo em estudos e estratégias para a introdução das TIC's no processo de formação de professores e capacitação dos mesmos.

Essa introdução das TIC'S na formação de professores está ligada ao argumento da UNESCO de que por meio delas é possível alcançar um número muito maior de indivíduos que não tem acesso à educação. Neste trabalho analisamos ainda a “Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” um documento que estabelece as novas diretrizes estruturadas pela UNESCO para melhorar a educação e expandi-la.

Porém, identificamos que mais do que diretrizes para melhorar e expandir a educação nos países periféricos, a UNESCO, juntamente com o Banco Mundial, interfere amplamente nesse processo, de modo a extrair da educação o seu sentido mais amplo que é a formação de um indivíduo crítico, capaz de promover a capacidade de desenvolver conhecimentos, saberes e competências, privilegiando a formação do indivíduo que atenda as necessidades do mercado e nesses tempos em que as tecnologias modernas estão presentes no cotidiano da sociedade, esses órgãos introduzem um discurso de que o uso das TIC's é o melhor caminho (senão o único caminho) para o avanço dos países periféricos seja na parte econômica ou no setor educacional.

Nesse processo, entendemos que analisar as políticas públicas por meio de leis, decretos e projetos educacionais, nos ajudou a perceber o modo como as políticas públicas nacionais sofrem influências das decisões e diretrizes estabelecidas pelos órgãos internacionais em especial destacamos as políticas educacionais no ensino superior na modalidade EaD foco dessa pesquisa. Essas transformações nas políticas educacionais influenciam diretamente as ações direcionadas a formação de professores.

Ao longo desse estudo, identificamos ainda, uma reestruturação da secretaria que regulamenta a EaD, essa reestruturação ocorreu mais de uma vez o que nos chamou a atenção, essas mudanças desenfreadas e de certo modo frenéticas nos mostra primeiro uma tentativa de “naturalizar” a EaD, além disso, entendemos como um certo despreparo dos próprios membros do MEC. Ademais a reestruturação da CAPES que passa a atuar na formação de professores da educação básica seja na modalidade presencial ou a distância entendemos como mais uma tentativa de “naturalizar” a EaD e também de expandi-la.

Na última etapa do trabalho, buscamos compreender de que maneira essas políticas orquestradas, modificadas de forma frenética influenciam diretamente nos cursos de licenciatura em História na modalidade EaD. Para tanto, trabalhamos com

duas instituições uma pública que oferta o curso de licenciatura em História na modalidade presencial e uma privada que oferta o curso de licenciatura em História na modalidade EaD, para nossa análise conforme foi explicitado no capítulo 3 desta pesquisa, nos pautamos nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História.

Ao problematizarmos o processo de formação entre as duas modalidades, nosso objetivo era de compreender de que forma as duas modalidades EaD e presencial se distanciam e se aproximam (entre si e também em relação às diretrizes planejadas para a formação de professores de história) frente as legislações que organizam e que direcionam os cursos de licenciatura em história.

Observamos que da forma como está estruturado a formação de professores na EaD no caso específico das licenciaturas, existem vários limites. Esses limites estão presentes, no modo como o curso é organizado, na utilização do material didático do curso, da avaliação.

Entendemos, que o nosso trabalho não esgota as possibilidades de abordagens referentes aos cursos de licenciatura em História na modalidade EaD. Nesse sentido, as implicações dessas políticas educacionais na formação de professores ainda carecem de um aprofundamento, principalmente quando nos deparamos com o crescente desenvolvimento da EaD, pois essa modalidade vem interferindo de modo peculiar na formação de professores e do modo como está sendo feita compromete a efetivação das próprias políticas educacionais. Assim, é necessário questionar ainda qual o caminho está sendo percorrido quando nos deparamos com a formação de professores de História nessa modalidade neste projeto que fragmenta e fragiliza o processo da formação de professores.

Enfrentamos algumas dificuldades pois há uma carência de obras relacionadas ao tema, por isso, acreditamos que trabalhos relacionados à formação de professores de História na modalidade EaD são imprescindíveis tanto para conhecer um pouco mais a dinâmica dos cursos EaD, tanto para problematizarmos o modo como essa formação está sendo direcionada e quais as consequências dessa formação para a qualidade do ensino no país.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- _____. **A essência do neoliberalismo**. Le Monde Diplomatique, 1998.
- ALONSO, Kátia Morosov. **Formação de professores em exercício, educação à distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. Campinas (tese de doutorado)
- BALDIN, Nelma. **O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1985. 423p. (Tese de Doutorado).
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abr. 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abr. 2002.
- BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/ Difel, 1989.
- _____. **A essência do neoliberalismo**. Le Monde Diplomatique, 1998.
- CABRINI, Conceição. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo, EDUC, 2000.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xaviana, 1996.
- COELHO, Rúbia Helena. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula**. Educar, Curitiba, n. 28.
- CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De Tommasi, L. et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A expansão do ensino superior: causas e consequências**. Debate & Crítica, São Paulo, n. 5, 1975.
- DE SOUZA, Joiciane Aparecida. **Políticas de acesso à educação superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104.

FONSECA, Enir da Silva. **Avaliação na Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/avaliasao-na-educacao-a-distancia/388/>.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993, 169p.

FONSECA, Tais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Trad. Luiz Roncari. Bauru: EDUSC, 1998

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora: São Paulo (SP): Paz e Terra.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **A formação e a profissionalização de educador: novos desafios**. Brasília: CNTE, 1996.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 142p.

GENTILI, Pablo. *et. al.* (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIOLO, Jaime. **A Educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

HARVEY, David. **Organizando para a transição anticapitalista**, p. 36. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/virus/media/virus0904.pdf>>.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a história**. São Paulo: Cia. Das Letras. 2002.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **A história que se conhece, a história que se ensina.** Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia, 1997.

LITWIN, Edith. **Educação a distância:** temas para o debate de nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico.** In: Silva, Marcos^a da (org.). **Repensando a história.** Rio de Janeiro: marco Zero/ANPUH-Núcleo de São Paulo, 1984,.

MATTOS, Luís Alves de. **Sumário de Didática Geral.** Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda., 1967.

MATTOS, Marcelo Badaró (org.). **História: pensar e fazer.** Rio de Janeiro: LDH/UFF, 1998.

MEBIUS, Sonia Maria Biscacio. **Educação à distância via WEB: A construção da práxis pedagógica através da teoria do fazer dos “pioneiros” e da própria prática.** Campinas: SP. (tese de doutorado).

MOORE, Michael. **A educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN. José Manuel. **O que é educação a distância?** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>

NOBLE, David. **De volta à Ruína?** Ensino à distância, lucros e mediocridade. Disponível em: <<http://diplo.uol.com.br>>

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. Perspectivas para a educação a distância no Brasil: referenciais de qualidade, releituras e trajetórias. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos: UFSCar, v. 4, nº 2.

PICKERING, George. **O Desafio à Educação.** Zahar Editor, 1972. Tradução: Edmond Jorge.

PONTES, Aldo Nascimento. **A educação baseada no Ciberespaço: um estudo de caso de um ambiente para EAD.** Campinas. SP. 2004 (dissertação de mestrado).

PUCCI, Bruno. **Educação a Distância (EAD) virtual e formação de professores no Brasil:** considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. Piracicaba: UNIMEP, 2010 (publicação interna).

SAVIANI, Demerval. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD / comentários de Demerval Saviani... (et. al.). São Paulo: Cortez, ANDES, 1990.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI:** no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.** In: Bittencourt, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, Maria Luiza Rocha da; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.4, nº2.

SILVA, Tomaz T. da (Org). **Trabalho, Educação e Prática Social – Por Uma Teoria da Formação Humana.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Débora Martins de. **Discursos na qualidade da educação e performance da técnica.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TOMMASI, Livia de. *et. al.* (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Legislação:

BRASIL (1996). **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. **Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2494 / 1998** que regulamenta o artigo 80 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto 5773/2006, de 09 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.

BRASIL. **Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que 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.

BRASIL. **Decreto nº 5800, de 08 de junho, de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

BRASIL. **Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB.

BRASIL. **Decreto nº 6316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.

BRASIL, **Decreto nº 7480/2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superior – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos e comissão.

BRASIL. **Decreto nº 7690 de 02 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.