

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GABRIELA EYNG POSSOLLI

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
E OS PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CURITIBA
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GABRIELA EYNG POSSOLLI

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
E OS PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, linha de Políticas Educacionais, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Amélia Sabbag Zainko.

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Possolli, Gabriela Eyng

Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores / Gabriela Eyng Possolli. – Curitiba, 2012.
235 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Amélia Sabbag Zainko
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino a distância – Formação de professores. 2. Ensino superior – Políticas públicas. 3. Universidade Aberta do Brasil. 4. Universidades e faculdades públicas. 5. Universidades e faculdades particulares. I. Título.

CDD 378



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **GABRIELA EYNG POSSOLLI** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO (Presidenta), DR^a PATRÍCIA LUPION TORRES, DR^a GLÁUCIA DA SILVA BRITO, DR^a REGINA MARIA MICHELOTTO e DR^a MARIA LOURDES GISI (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E OS PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO		Aprovada
DR ^a PATRÍCIA LUPION TORRES		Aprovada
DR ^a GLÁUCIA DA SILVA BRITO		Aprovada
DR ^a REGINA MARIA MICHELOTTO		Aprovada
DR ^a MARIA LOURDES GISI		Aprovada

Curitiba, 7 de dezembro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

Coordenador do Programa de

Pós-Graduação em Educação

Matrícula: 135428

À Deus, pelo dom da vida e por conduzir tudo em todos.

Aos meus amores e companheiros, Arthur e Ana.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu amor infinito e incondicional, por sustentar todas as coisas e não desistir jamais dos sonhos Dele para as nossas vidas.

Ao meu filho Arthur, por ser um pequeno-grande homem, um guerreiro muito especial e querido, que ilumina nossas vidas, sempre alegre e motivado a superar limites que muitos adultos não conseguiriam. Meu campeão!

À minha família, pelo amor e participação em todos os momentos da minha vida. Em especial, minha mãe Ana, pela inspiração e apoio. Ao meu pai Hildo, minha tia Lena, meu irmão André, minha cunhada Cris e sobrinha Amanda, por compartilharem a vida. E a todos que partilham laços de sangue e de amizade comigo, com o Arthur, minha mãe e toda família.

À minha orientadora Maria Amélia, pela companhia nessa jornada, pelas orientações, conselhos, motivação e oportunidades de aprender mais sobre pesquisa e crescer como pessoa e profissional.

Às professoras doutoras da Banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e orientações preciosas para o aprimoramento da Tese: Glaucia, Patrícia, Marilda, Maria Lourdes e Regina.

Aos amigos do Esuna e a todos os irmãos de fé, pelas orações, apoio e torcida, por compartilharem momentos importantes da minha vida.

Aos amigos do projeto de pesquisa Observatório da Educação Superior da UFPR pelas vivências compartilhadas e por crescermos juntos como pesquisadores.

Aos amigos do Senar-PR e do IFPR, por aprendermos juntos a construir práticas de EaD que inspiraram muitas reflexões.

À todos os autores lidos durante o tempo de doutorado, à todas as pessoas presentes em discussões sobre temáticas que circunscrevem o objeto de estudos dessa Tese no PPGE UFPR e em outros locais.

À todos que, em qualquer lugar, almejam uma educação de qualidade em nosso país e que acreditam que as tecnologias educacionais, em especial a EaD, podem contribuir para elevar a formação superior dos brasileiros a níveis mais próximos dos sonhos que queremos.

Um caminho não se faz todo de uma só vez, se faz passo a passo.

A caminhada inicia do lugar em que se está, não existe, portanto, um ponto ideal que estará mais atrás ou mais à frente. Cabe a cada um iniciar de onde está.

O ponto ideal é pessoal. Se torna ideal se, o individuo decidindo, dê o seu primeiro passo de forma que o desequilíbrio deste movimento o incite a dar os demais que perfarão sua caminhada. Àqueles que desequilibraram os meus passos me incitando a caminhar. (EYNG, 2000, p.2)

RESUMO

A temática central desta Tese de Doutorado do Programa de pós-graduação em Educação da UFPR, linha de Políticas Educacionais, é a Formação Superior de Professores na Educação a Distância. Trazendo como problema a seguinte questão: Como a modalidade EaD se insere na formação superior de professores e quais seus pressupostos formativos fundamentais? Pontua-se que o processo de elaboração da presente Tese esteve vinculado ao projeto Observatório da Educação Superior CAPES em que a autora, sua professora orientadora, doutorandos, mestrandos, graduandos, professores de escolas públicas, professores da UFPR e de outras IES públicas e privadas, desenvolveram pesquisas sobre a formação de professores no Paraná. Baseando-se no tema e problema definiu-se como objetivo geral: Propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância. Como guias estruturantes do texto e que estabelecem um caminho para atingir o objetivo geral proposto foram definidos cinco objetivos específicos: 1- Definir um panorama geral da Educação Superior no Brasil buscando tendências que possam auxiliar no entendimento da Formação de Professores no Presencial e na EaD; 2- Conhecer as Políticas de EaD no Brasil e seu processo histórico de constituição; 3- Entender as bases conceituais como categorias importantes para se pensar a EaD na educação superior e na formação de professores; 4- Analisar relatos institucionais sobre como os gestores das Licenciaturas da UAB percebem as categorias estudadas em seu modelo de EaD. A modalidade de pesquisa empregada é a explicativa de abordagem qualitativa, sem dispensar a contribuição de dados quantitativos. O panorama da Educação Superior pós-LDB 1996 e a compreensão dos desafios enfrentados, as bases conceituais que fundamentam a Educação Superior na modalidade a distância no contexto das tecnologias de informação e comunicação, a análise documental das políticas de EaD e das informações obtidas com os questionários aplicados em IES participantes da UAB no Paraná constituem os quatro elementos significativos para compreensão de como a EaD tem sido utilizada na Formação de Professores. A coleta de dados se deu por meio de questionários e o tratamento de dados se deu pela abordagem qualitativa, entendendo que no processo de pesquisa qualitativa são básicas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. A relevância educacional e científica da presente tese reside na atualidade da proposta e na necessidade crescente de se realizar pesquisas científicas aprofundadas com a finalidade de estabelecer relações entre a modalidade de educação a distância e a formação superior de professores, focando como resultados, especificamente: 1. O cenário educacional pós LDB 1996, enquanto momento histórico de surgimento da EaD; 2. A evolução das políticas de EaD no Brasil e a regulamentação dessa modalidade para a educação superior; 3. A UAB como uma prática relevante de EaD para as IES públicas; 4. As categorias relevantes para a organização da EaD na educação superior e na formação superior de professores: globalização e neoliberalismo; tecnologia e determinismo tecnológico; ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem; materiais didáticos; tutoria e pólos de apoio presencial.

Palavras-Chave: Políticas de Educação Superior; Educação a Distância; Formação de Professores.

ABSTRACT

The central theme of this PhD Thesis from UFPR Education Program Graduate, online Education Policy, is the Formation of Teachers in Higher Distance Education. Bringing problem the following question: How EaD mode is part of the higher education teacher Formation and what are their fundamental assumptions? Points out that the process of preparation of this thesis project was linked to the Centre of Higher Education CAPES in which the author, a teacher advisor, doctoral, masters, graduate students, public school teachers, UFPR teachers and other public and private IES developed research on teacher education in Paraná. Relying on topic and problem set up as general objective: Propose formative assumptions to understand and act on teacher formation distance. As guides structuring the text and laying a path to achieve the overall goal proposed five specific objectives were defined: 1 - Define an overview of Higher Education in Brazil seeking trends that can assist in the understanding of the Classroom Teacher Formation and EaD; 2 - Know the EaD Policies in Brazil and its historical process of constitution; 3 - Understand the conceptual categories as important to think about the EaD in higher education and teacher formation; 4 - Analyze reports on how institutional managers Degrees UAB perceive the categories studied in their model of EaD. The research mode employed is the explanatory qualitative approach, without dispensing the contribution of quantitative data. The panorama of higher education post LDB-1996 and the understanding of the challenges faced, the conceptual foundations that underlie Higher Education in distance mode in the context of information and communication technologies, the documentary analysis of the policies of EaD and information obtained from the questionnaires invested in IES participants UAB in Parana are four significant elements to understanding how the EaD has been used in Teacher Education. Data collection occurred through questionnaires and data processing was done through a qualitative approach, understanding that the process of qualitative research is the basic interpretation of the phenomena and assigning meanings. The educational and scientific relevance of this thesis lies in the actuality of the proposal and the ongoing need to conduct in-depth scientific research in order to establish relations between the mode of distance education and formation more teachers, focusing specifically: 1. The educational landscape post LDB 1996, while historical moment of the EaD; 2. The evolution of distance education policies in Brazil and regulation of this modality for higher education; 3. The UAB as a relevant practice of EaD for public IES; 4. The categories relevant to the organization of EaD in higher education and higher education teachers: neoliberalism and globalization, technology and technological determinism, cyberspace and virtual learning environments, learning materials, mentoring and support poles face.

Key-words: Policies for Higher Education, Distance Education, Teacher Formation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Mudança nas Categorias Administrativas das IES	29
QUADRO 02 – Cursos da Área de Educação	55
Quadro 03 – Relação entre Gerações de EaD, Denominação, Materiais didáticos e recursos tecnológicos básicos	82
QUADRO 04 – Políticas de EaD no Brasil.....	98
QUADRO 05 – Objetivos e Metas de Modalidades de Ensino que citam EaD.....	107
Quadro 06 – Objetivos e Metas do PNE relacionados à EaD e tecnologia educacional.....	109
QUADRO 07 – Presença da EaD e Tecnologias educacionais no PNE 2011-2020	115
QUADRO 08 – Alterações editadas pelo Decreto 6303/2007 no Decreto 5.622/2005	124
QUADRO 09 – Alterações editadas pelo Decreto 6303 no Decreto 5.773/2006	126
QUADRO 10 – Anexo da Portaria no 40/2007: Conceitos de referência para as bases de dados do Ministério da Educação sobre educação superior	135
QUADRO 11 – Anexo da Portaria no 40/2007: Conceitos de referência de interesse para a EaD	136
QUADRO 12 – Comparativo entre os referencias de qualidade para EaD	140
QUADRO 13 – Dimensões para a Avaliação Institucional na EaD	148
QUADRO 14 – Distinção entre Tutorias a distância e Tutorias Presenciais	151
QUADRO 15 – Infraestrutura para coordenação acadêmico-operacional e pólos de apoio presencial na EaD	154
QUADRO 16 – Investimento e Custeio para EaD	157
QUADRO 17 – Orientação para a realização de Convênios e Parcerias nos Referenciais de 2003 e 2007	161
QUADRO 18 – Estatísticas da UAB no Paraná 2010.....	177
QUADRO 19 – Justificativa para a classificação das categorias.....	182
QUADRO 20 – Influências da Globalização e Neoliberalismo sobre a EaD.....	185
QUADRO 21 – Tecnologia e Determinismo Tecnológico nas Licenciaturas EaD.....	188
QUADRO 22 – Ciberespaço e AVA nas Licenciaturas EaD.....	191
QUADRO 23 – Pontos Fortes e Fracos do Moodle.....	193
QUADRO 24 – Processo de produção, utilização e avaliação de materiais didáticos	196
QUADRO 25 – Sistema Tutorial.....	199

QUADRO 26 – Pólos de apoio presencial	201
QUADRO 27 – Pontos Fracos e Fortes da Tutoria e dos Pólos	202
QUADRO 28 – Práticas de EaD que efetivam objetivos neoliberais para a educação	207

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Relação entre número de IES, Cursos e Matrículas – por Região, Presencial.....	30
TABELA 02 – Relação entre número de IES, Cursos, Matrículas – por Região, EaD	31
TABELA 03 – Relação entre Matrículas Educação Superior e População	31
TABELA 04 – Demanda de Cursos de Graduação – Presencial, Brasil	35
TABELA 05 – Demanda de Cursos de Graduação – EaD, Brasil	35
TABELA 06 – Qualificação Docente nas IES brasileiras em 2010	40
TABELA 07 – Dados Gerais da Evolução dos Cursos de Licenciatura (área de Educação) – Presencial e EaD, Brasil 2004 a 2010	56
TABELA 08 – Cursos de Licenciatura Presencial e EaD – Brasil, 2009.....	57
TABELA 09 – Cursos de Licenciatura Presencial e EaD – Brasil, 2010	57
TABELA 10 – Coordenadores UAB contatados e retornos obtidos.....	179
TABELA 11 – Grau de importância atribuído às categorias de análise da EaD.....	181
TABELA 12 – Materiais didáticos utilizados nos cursos de Licenciatura EaD/UaB.....	195

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Eixos de classificação dos recursos dos AVAs	78
Figura 02 – Modelo Open University.....	172
Figura 03 – Componentes dos Cursos.....	172
Figura 04 – Esquema de Funcionamento da UAB.....	175

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – MELHOR FORMA DE APRENDIZAGEM DOS ENTREVISTADOS	88
GRÁFICO 02 – MELHORIAS NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE <i>E-LEARNING</i>	89

LISTA DE SIGLAS

- ABE-EAD** - Associação Brasileira dos Estudantes da EAD
- ABED** - Associação Brasileira de Educação a Distância
- AGCS** - Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços
- ANFOPE**- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- AVA** - Ambientes Virtuais de Aprendizado
- C&T** - Ciência e Tecnologia
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE** - Ciência da Educação
- CEFET-RS** - Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Grande do Sul
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CPC** - Conceito Preliminar de Curso
- CRES** - Conferencia Regional de Educação Superior
- CRID** - Centro Rural de Inclusão Digital
- CTAA** - Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOU** - Diário Oficial da União
- DPED** - Departamento de Políticas em Educação a Distância
- EaD** - Educação a Distância
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FPDP**- Formação de professor de disciplinas profissionais
- FPFB** - Formação de professor da educação básica
- FPME** - Formação de professor de matérias específicas
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituição de Educação Superior
- IFES** - Institutos Federais de Educação Superior
- IFET** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
- IGC** - Índice Geral de Cursos
- INEP** - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
- IPES** - Instituições Públicas de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MATICE** - Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicaç...
Educaionais
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMC - Organização Mundial do Comércio

OUUK - Open University United Kingdom

PAF/TV - Programa de Alfabetização Funcional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNFPEB - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PPGE - Políticas Públicas e Gestão da Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RCN - Referenciais Curriculares Nacionais

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

ROI - Return on Investment

SACI - Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares

SENAR-PR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná

SEED - Secretária de Educação a Distância

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Instituições do Ensino Superior

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEPT - Secretária de Educação Profissional e Tecnológica

SESC - Serviço Social do Comércio

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINEAD - Sindicato Nacional das Empresas de EaD

SNE - Sistema Nacional de Educação

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UHF - Ultra High Frequency (Frequência Ultra Alta)

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

USP - Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

VHF - Very High Frequency (Frequência Muito Alta)

WCHE - Conferencia Mundial de Educação Superior.

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
1. INTRODUÇÃO	15
2. CONTEXTUALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD.....	23
2.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS LDB 9.394/96	23
2.1.1 Expansão	24
2.1.2 Privatização	26
2.1.3 Diversificação	28
2.1.4 Centralização	29
2.1.5 Desequilíbrio regional	30
2.1.6 Ampliação do acesso	32
2.1.7 Desequilíbrio de oferta	34
2.1.8 Ociosidade de vagas	37
2.1.9 Corrida por titulação	39
2.1.10 Lento incremento na taxa de escolarização superior	41
2.1.11 Mercadorização	41
2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	46
2.3 CENSOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PRESENCIAL E NA EAD	53
3. BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	60
3.1 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO	60
3.2 TECNOLOGIA E DETERMINISMO TECNOLÓGICO.....	66
3.3 CIBERESPAÇO E AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	74
3.4 MATERIAL DIDÁTICO	79
3.4.1 Histórico dos Materiais Didáticos em EaD no Brasil	82
3.4.1.1 Primeira Geração.....	83
3.4.1.2 Segunda Geração	84
3.4.1.3 Terceira Geração	85
3.4.2 Materiais Didáticos: Ensino Presencial e EaD	86
3.5 TUTORIA E PÓLOS DE APOIO PRESENCIAL.....	91
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: REGULAMENTAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	97

4.1 CONCEPÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	101
4.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	104
4.2.1 Plano Nacional de Educação 2001-2010	106
4.2.2 Plano Nacional de Educação 2011-2020	113
4.3 LEGISLAÇÃO ATUAL DE EAD: 2005 A 2009	117
4.3.1 Portarias: 2007-2009	129
4.4 REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	138
4.4.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem.....	141
4.4.2 Sistemas de Comunicação	142
4.4.3 Material didático	144
4.4.4 Avaliação	147
4.4.5 Equipe multidisciplinar	150
4.4.6 Infra-estrutura de apoio	152
4.4.7 Gestão Acadêmico-Administrativa.....	154
4.4.8 Sustentabilidade financeira	155
4.4.9 Referenciais Excluídos	157
5. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS IES PÚBLICAS	164
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA E A UAB COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	164
5.1.1 Formação de Professores na UAB no Estado do Paraná.....	176
5.2 UNIVERSO, AMOSTRAGEM E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS....	178
5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	181
5.3.1 Globalização e Neoliberalismo	184
5.3.2. Tecnologia e Determinismo Tecnológico.....	187
5.3.3 Ciberespaço e Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	190
5.3.4 Material didático	194
5.3.5 Tutoria e Pólos de apoio presencial	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO DE TESE DE DOUTORADO PPGE UFPR.....	233

1. INTRODUÇÃO

Inicia-se o texto da Tese ressaltando a trajetória de vida da autora que a levou até o curso de Doutorado em Educação da UFPR. Cresci em uma família de classe média, de mãe professora e pai empresário do ramo de estofamentos, sempre observando o valor que davam à família e ao trabalho. Eu e meu irmão crescemos em um contexto bastante diferente do vivido por meus pais, uma vez que ambos vieram de famílias com pelo menos dez filhos e muitas restrições financeiras. Não estudamos nas consideradas melhores escolas, mas uma boa educação escolar nunca nos faltou. Sempre admirei o trabalho de minha mãe como educadora e no fundo, desde minhas brincadeiras com as bonecas no quarto simulando uma sala de aula em que eu mesma estudava os conteúdos, já estava o desejo de trabalhar com educação.

No ensino médio, optei por fazer um curso técnico em informática, que me levou a escolher como primeira graduação a Análise de Sistemas. Quando chegava quase à metade do curso, comecei a perceber como se organizava o mercado de trabalho nessa área e precisava de uma inspiração a mais. Fiz vestibular para Pedagogia e durante pouco mais de dois anos cursei as duas graduações juntas. A apatia e falta de engajamento político de boa parte dos alunos do curso me levaram a participar de algumas instâncias do movimento estudantil como Diretório Central de Estudantes e Centro Acadêmico durante alguns anos.

Considerando a minha formação anterior na área de informática, ao cursar Pedagogia, sempre busquei possibilidades de aliar os conhecimentos técnicos referentes à *softwares*, *hardwares* e *peopleware* aos pressupostos teórico-práticos que tanto me encantavam na educação. Ao cursar disciplinas na área de tecnologias educacionais e educação a distância, passei a focar minha atenção e leituras eletivas para essas questões. Encantei-me pela EaD (Educação a Distância) e passei a realizar um estágio com a equipe do Eureka (AVA da PUCPR) e posteriormente no projeto MATICE (Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais) também na PUCPR. E foi aí que me apaixonei de vez pela EaD e passei a defendê-la como modalidade promissora e válida de ensino-aprendizagem, considerando sempre as debilidades presentes e a necessidade de elevar a qualidade das ações nessa área.

Quando estava terminando a licenciatura em Pedagogia passei no processo seletivo para o Mestrado em Tecnologia da UTFPR e iniciei meus estudos na linha de Tecnologia e Trabalho. Adquirindo uma visão mais ampla sobre o materialismo histórico, conceitos e práticas relacionadas à tecnologia e suas implicações sociais, tecnologias educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outras aprendizagens relevantes. Na dissertação de mestrado, intitulada: “Os Impactos das Mudanças no Mundo do Trabalho sobre as Políticas de Educação a Distância nas Instituições de Ensino Superior”, aprofundei os estudos sobre a EaD e passei a apreciar ainda mais as temáticas relacionadas a esse campo de pesquisa em pleno crescimento.

Defendi a minha dissertação já grávida do meu filho Arthur, hoje com cinco anos, que me trouxe um universo de experiências completamente novo e desafiador: a maternidade. Que me mudou completamente me fez ver a vida com outros olhos e a considerar o conhecimento pedagógico em uma dimensão mais prática ao acompanhar o desenvolvimento infantil tão de perto.

De 2006 ao início de 2008 trabalhei no Senac, na coordenação de Educação em que atuava na área pedagógica e também com os cursos da área de informática do estado do Paraná. No início de 2008, buscando trabalhar menos horas por dia a fim de estar mais perto do meu filho recente nato comecei a trabalhar oficialmente com a educação superior assumindo disciplinas de comunicação e tecnologias educacionais, orientação de TCC, metodologia científica e educação infantil na Universidade Positivo, permanecendo até o início do segundo semestre de 2009. No final de 2008, fui para o Grupo Uninter, em que passei a trabalhar especificamente com EaD e capacitação de docentes, permanecendo até maio de 2011. Em maio de 2011 meu filho passou por problemas gravíssimos de saúde, tendo sido submetido a diversas cirurgias cerebrais, sendo um período de aprendizagem e luta até hoje. Em 2012, considerando a necessidade de acompanhar meu filho nos compromissos relativos ao seu tratamento e buscando estar mais presente em sua vida, tenho atuado como professora e tutora EaD conforme as oportunidades surgem, prestando serviços para o Senar-PR e para o IFPR.

As indagações e interesses de pesquisa que me moveram na pesquisa de doutorado estão relacionados aos perceptíveis avanços das tecnologias de

informação e comunicação nas últimas décadas que afetaram a existência humana em todas as áreas de conhecimento e estabelecem campos de pesquisa para que o pensamento educacional ocupe-se das possibilidades, limitações e rumos que estas tecnologias apresentam à contemporaneidade. Nessa conjuntura de desenvolvimento tecnológico, a educação a distância, reestruturada por novas tecnologias, surge nas instituições de Educação Superior, que anteriormente ocupavam-se somente de ações de ensino, pesquisa e extensão presenciais, como uma nova modalidade de ensino-aprendizagem.

O vertiginoso crescimento da Educação a Distância em instituições de Educação Superior públicas e privadas relaciona-se diretamente com a evolução das tecnologias de informação e de comunicação que possibilitaram a criação de novas formas de: acompanhamento e mediação pedagógica, progressos nos mecanismos de interatividade e ampliação da oferta de oportunidades de formação em nível superior.

A temática central desta Tese de Doutorado do Programa de pós-graduação em Educação da UFPR, linha de Políticas Educacionais, é a Formação Superior de Professores na Educação a Distância. Trazendo como problema a seguinte questão: Como a modalidade EaD se insere na formação superior de professores e quais seus pressupostos formativos fundamentais?

Pontua-se que o processo de elaboração da presente Tese esteve vinculado ao projeto Observatório da Educação Superior CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em que a autora, sua professora orientadora, doutorandos, mestrandos, graduandos, professores de escolas públicas, professores da UFPR e de outras IES (Instituições de Educação Superior) públicas e privadas, desenvolveram pesquisas sobre a formação de professores no Paraná, trabalhando com diretrizes curriculares de cursos de licenciatura, projetos pedagógicos de cursos e dados estatísticos sobre a educação superior e a formação de professores no Brasil.

Baseando-se no tema e problema definiu-se como objetivo geral: Propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a

distância. Como guias estruturantes do texto e que estabelecem um caminho para atingir o objetivo geral proposto foram definidos quatro objetivos específicos: 1- Definir um panorama geral da Educação Superior no Brasil buscando tendências que possam auxiliar no entendimento da Formação de Professores no Presencial e na EaD; 2- Conhecer as Políticas de EaD no Brasil e seu processo histórico de constituição; 3- Entender as bases conceituais como categorias importantes para se pensar a EaD na educação superior e na formação de professores; 4- Analisar relatos institucionais sobre como os gestores das Licenciaturas da UAB percebem as categorias estudadas em seu modelo de EaD.

O tipo de pesquisa empregada é a pesquisa mediadora de abordagem qualitativa, sem dispensar a contribuição de dados quantitativos. O panorama da Educação Superior pós-LDB 1996 e a compreensão dos desafios enfrentados, as bases conceituais que fundamentam a Educação Superior na modalidade a distância no contexto das tecnologias de informação e comunicação, a análise documental das políticas de EaD e das informações obtidas com os questionários aplicados em IES participantes da UAB no Paraná constituem os quatro elementos significativos para compreensão de como a EaD tem sido utilizada na Formação de Professores.

A pesquisa mediadora (RAUEN, 2002) diz respeito a uma ação de investigação dialética, que busca, por meio de processos analíticos, transformar as percepções e compreensões de um objeto de conhecimento partindo-se de uma visão sincrética para uma visão sintética. O método mediador orienta-se pelos princípios de tese, antítese e síntese do raciocínio dialético. Consiste na transposição das etapas de construção do conhecimento como etapas constitutivas da elaboração de novos conhecimentos. No caso da presente pesquisa, foram abordados o conjunto de forças que interagem e determinam relações entre as políticas educacionais, a educação a distância e a formação de professores nas IES, expressas nas bases conceituais (1- globalização e neoliberalismo; 2- tecnologia e determinismo tecnológico; 3- ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem; 4- materiais didáticos; 5- tutoria e pólos de apoio presencial;).

Essas bases conceituais materializaram cinco categorias, enquanto pistas sincréticas da realidade pesquisa, consideradas na pesquisa com os gestores da UAB visando estabelecer o processo de síntese. E finalmente, as categorias firmaram-se como pressupostos relevantes para se estruturar e operacionalizar ações de EaD para a formação de professores na educação superior, em que tem-se a antítese.

A coleta de dados se deu por meio de questionários e o tratamento de dados se deu pela abordagem qualitativa, entendendo que no processo de pesquisa qualitativa são básicas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. (MENEZES; SILVA, 2001, p.20).

Partindo da pesquisa qualitativa, seus fundamentos e características, são agregados componentes da pesquisa quantitativa. Uma vez em que o antigo conflito entre qualidade e quantidade não é mais aceito, busca-se conduzir a pesquisa objetivando alcançar o equilíbrio entre esses dois fatores. As duas abordagens não se excluem. A abordagem quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis. A abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado. Segundo Lancman e Heloani (2004) o que existe na verdade é um “falso dilema entre o quantitativo e o qualitativo” (p.81), uma vez que as duas abordagens devem complementar-se a fim de se obter uma pesquisa que extraia a contribuição que cada uma pode oferecer para desvelar a temática pesquisada.

A relevância educacional e científica da presente tese reside na atualidade da proposta e na necessidade crescente de se realizar pesquisas científicas aprofundadas com a finalidade de estabelecer relações entre a modalidade de educação a distância e a formação superior de professores, focando especificamente: 1. O cenário educacional pós LDB 1996, enquanto momento histórico de surgimento da EaD; 2. A evolução das políticas de EaD no Brasil e a regulamentação dessa modalidade para a educação superior; 3. As categorias relevantes para a organização da EaD na educação superior e na formação superior de professores: globalização e neoliberalismo; tecnologia e determinismo tecnológico; ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem; materiais didáticos; tutoria e pólos de apoio presencial; 4. A UAB como uma prática relevante de EaD para as IES públicas.

As categorias apontadas no item 3 acima, podem ser entendidas como pistas organizadoras do texto de Tese pensadas pela autora como temas relevantes para a organização de ações na formação superior de professores na EaD em consonância com o que Bardin define processo de categorização:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. (BARDIN, 1995, p.117).

O estabelecimento de políticas, definindo diretrizes para a aplicação de ações de educação a distância nas IES, tendo como pano de fundo as novas tecnologias de informação e comunicação, e focando especificamente a formação de professores, constitui um campo a ser desbravado e entendido em profundidade. É precisamente nesse ponto que reside o fundamento para a relevância educacional de uma tese que verse sobre esta temática: partindo da compreensão do cenário atual da educação superior e das regulamentações da EaD, inserir-se no debate sobre a formação de professores a distância, promovendo a análise de políticas, ações, estatísticas e práticas institucionais,

trazendo uma contribuição científica e educacional para o campo de discussão em Políticas Educacionais e Formação de Professores.

A Tese está estruturada em cinco partes. O primeiro capítulo de conteúdo, o capítulo dois, estabelece o panorama da Educação Superior no Brasil pós LDB 9.394/96, identificando um cenário histórico que estabelece onze tendências principais para se compreender a educação superior no Brasil, são elas: 1. Expansão; 2. Privatização; 3. Diversificação; 4. Centralização; 5. Desequilíbrio regional; 6. Ampliação do acesso; 7. Desequilíbrio de oferta; 8. Ociosidade de vagas; 9. Corrida por titulação; 10. Lento incremento na taxa de escolarização superior; 11. Mercadorização. A partir da argumentação e exposição de dados sobre essas tendências, esse capítulo termina com uma reflexão sobre os desafios da Educação Superior Brasileira e uma análise sobre os censos educacionais e a formação de professores na modalidade Presencial e na EaD.

Uma vez que a efetivação da EaD como modalidade para implementação de ações na Educação Superior se deu com ênfase nas últimas duas décadas fundamentada fortemente em tecnologias de informação e comunicação, o terceiro capítulo trata das bases conceituais para estruturação de programas de educação superior a distância por meio de tecnologias de informação e comunicação. Essas bases conceituais estabelecem categorias de análise, enunciadas anteriormente, para se compreender ações de EaD na formação de professores.

O quarto capítulo trata da concepção e configuração da Educação a Distância a partir das políticas públicas que regulamentam e orientam ações nessa modalidade na Educação Superior. As políticas de EaD são muito recentes e existem poucas publicações que analisam o conjunto de normativas e orientações legais que regulam a modalidade. Com relação aos documentos mais recentes existem poucas publicações detalhadas que tratem das mudanças que as regulamentações de EaD sofreram ao longo de pouco mais de uma década. Desse modo, a Tese se propõe também a contribuir analisando o conjunto de normativas fundamentais que hoje regem a EaD no Brasil. O capítulo 4 inicia mapeando a evolução das políticas de EaD no Brasil e apontando aspectos gerais da sua

organização e estruturação. Segue analisando os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2011-2020 e o que eles dispõem sobre EaD e tecnologias educacionais. Foca as políticas atuais de EaD editadas de 2005 a 2009 e termina abordando os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (refletindo inclusive sobre as mudanças ocorridas comparando-se os documentos de 2003 e 2007).

O quinto capítulo apresenta informações sobre a Universidade Aberta do Brasil e a formação de professores nas IES públicas, no qual se detalha a UAB como uma política pública e a localiza na pesquisa como focada no estado do Paraná. Nesse capítulo se explicita o universo, a amostragem e instrumentos de pesquisa, sendo analisadas as respostas dos questionários a luz das categorias.

Com base nos estudos, percepções e reflexões realizadas ao longo dos capítulos anteriores, considerando a não existência de diretrizes oficiais que orientem especificamente os cursos de formação de professores na EaD, o sexto e último capítulo traz as considerações finais, consolida os pressupostos relevantes para a formação superior de professores a distância.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD

A educação a distância surge como modalidade de ensino na Educação Superior a partir da LDB 9.394/96 e subseqüentemente passa a ser regulamentada por meio de diretrizes e portarias. A legislação específica de EaD será tratada no capítulo quatro. Cabendo aqui pontuar que a LDB 9.394/96, enquanto marco legal para a formalização da EaD como modalidade de ensino para a Educação Superior, e ainda, propulsora de uma série de outras políticas e programas de expansão da educação superior, passa a estabelecer um marco legal a partir do qual essa Tese se debruça. Desse modo, com base nos apontamentos de vários autores, especialmente de Ristoff (2008), esse capítulo delinea a conjuntura da Educação Superior pós LDB 9.394/96. Essa conjuntura se configura por meio de onze características básicas, são elas: 1. Expansão; 2. Privatização; 3. Diversificação; 4. Centralização; 5. Desequilíbrio regional; 6. Ampliação do acesso; 7. Desequilíbrio de oferta; 8. Ociosidade de vagas; 9. Corrida por titulação; 10. Lento incremento na taxa de escolarização superior; 11. Mercadorização. O presente capítulo objetiva expor um panorama geral da Educação Superior no Brasil pós LDB/96, contexto no qual surge a EaD.

2.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS LDB 9.394/96

Com a finalidade de contextualizar e ressaltar os aspectos mais relevantes da Educação Superior brasileira pós-LDB foram identificadas dez características baseadas nos estudos de Ristoff (2008), elencadas anteriormente. Além dessas dez características inseriu-se mais uma: a mercadorização. Cabe ressaltar que essas onze categorias serão detalhadas separadamente somente para efeitos didáticos, porém elas compõem um contexto único, um todo sistêmico e interdependente, que caracteriza a educação superior brasileira no presente momento histórico, sendo impossível falar de uma delas de maneira isolada. Dessa forma, cada uma delas será caracterizada por meio de seus atributos e implicações fundamentais, sem o

compromisso de que seus detalhamentos não entrem uns nos outros, uma vez que são categorias interconectadas.

2.1.1 Expansão

A expansão da Educação Superior não pode ser confundida com democratização. Expandir significa ampliar a oferta, o número de instituições e cursos, enquanto democratizar diz respeito a possibilitar igualdade de acesso e permanência na Educação Superior. A expansão da Educação Superior foi a grande marca do período pós-LDB em que ocorreu um crescimento do sistema, com índices que chegam a cerca de “120%, para as instituições e as matrículas, e 180%, para os cursos de graduação presencial” (RISTOFF, 2008, p.42).

É importante destacar que a expansão dos últimos quinze anos se deu fortemente por meio do setor privado. Os dados do censo da educação superior (Mec/Inep) confirmam que a expansão ocorreu via crescimento das instituições privadas. Segundo Sguissardi (2008) no período de 1994 a 2006 as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas cresceram 13,7%, enquanto as privadas cresceram 219,4%. O que chama a atenção também é o processo de privatização das matrículas; em um período de 12 anos, as IES públicas cresceram 75% enquanto as privadas tiveram um acréscimo de 275,2% nas matrículas. De 2007 a 2010 o crescimento desacelerou um pouco, e houve uma pequena inversão no ritmo de crescimento de IES públicas e privadas, as IES Públicas cresceram 11,6% e as Privadas 3,3%, o fator principal do aumento de instituições públicas foi a criação de novas Instituições Federais e dos Institutos Federais em vários Estados.

Deve-se ressaltar que no setor privado, cerca da metade das vagas ficam ociosas, além disso, percebe-se um aumento nos índices de inadimplência. A inadimplência desestabiliza as IES privadas e juntamente com a evasão surge como forte ameaça que tem inviabilizado vários cursos, evidenciando que a sua capacidade de expansão por via privada está perto do limite quando se analisa as IES privadas de caráter exclusivamente mercadológico e sem comprometimento sério com a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão. As IES privadas

confessionais e outras particulares, sobre tudo Universidades, que apresentam formação sólida e comprovada qualidade perante a sociedade tem aprimorado processos e encontrado campos novos para expansão. Além das questões da inadimplência e evasão, Ristoff destaca ainda como as questões socioeconômicas dos egressos do Ensino Médio representam uma problemática significativa ao se falar em expansão:

Junte-se a isso o fato de que os mais de 9,5 milhões de estudantes do ensino médio têm renda familiar 2,3 vezes menores do que a dos estudantes que hoje estão na educação superior. O IBGE nos informa, há algum tempo, que entre os estudantes do ensino médio, há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no campus. (RISTOFF, 2008, p.44).

Tal realidade só vem confirmar a necessidade de programas de investimento em IES públicas de qualidade que atendam à crescente necessidade que esse grande contingente populacional tem por formação que possibilite a melhoria de suas condições materiais de vida.

Outra questão importante são as políticas públicas de assistência estudantil, indispensáveis para que os alunos das classes menos abastadas possam permanecer estudando. Pensando nessas questões o Governo Federal criou o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), regulamentado por meio do decreto nº 7.234/2010, visando fornecer apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial em instituições federais de educação superior. A finalidade central do Plano está em possibilitar a equidade, proporcionando a melhora no desempenho acadêmico dos alunos mais vulneráveis economicamente, por meio da edição de medidas que auxiliam no combate a situações de repetência e evasão.

O PNAES proporciona assistência à moradia, transporte, alimentação, saúde, cultura, esporte, inclusão digital, creche e apoio pedagógico para estudantes de baixa renda por meio de ações executadas pela própria IES que irá acompanhar e avaliar o desenvolvimento interno do programa. O principal critério para seleção de estudantes é o perfil socioeconômico (atendimento prioritário para alunos com renda familiar de até um salário mínimo e meio e oriundos da rede pública de educação básica),

podendo ser contemplados também critérios estipulados de acordo com a realidade de cada instituição. Os investimentos estão crescendo a cada ano e passaram de R\$ 125,3 milhões em 2008, para R\$ 304 milhões em 2010. Por se tratar de um decreto do 2º semestre de 2010, que foi efetivamente praticado nas IES em 2011, não se encontraram dados oficiais analisando os resultados desse programa.

2.1.2 Privatização

A privatização é claramente perceptível por meio do crescimento das instituições privadas. Segundo dados do Censo, no ano de 2004 essas instituições atingiram uma representatividade de 90% do total das instituições; 65% do total dos cursos e 70% do total das matrículas da educação superior. Atualmente esses índices baixaram um pouco, mas continuam nos mesmos patamares demonstrando a supremacia da Educação Superior privada sobre a pública. Segundo o Censo de 2010, divulgado no segundo semestre de 2011, tem-se atualmente no setor privado 88% de IES; 68% dos cursos; 73% das matrículas.

A expansão da Educação Superior no Brasil, pós-LDB 1996, está intimamente ligada à privatização. Trata-se de um período em que se torna evidente o enquadramento do sistema educacional aos ditames do mercado, além de se notar o aumento da demanda pelo acesso à educação superior por parte da classe média baixa e de outros setores populares.

Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. [...] A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não viam razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 20).

A respeito da notória expansão da Educação Superior, nos primeiros anos após a LDB/1996 esta se deu por via privada, como evidenciam os dados do Censo divulgados anualmente pelo Mec/Inep. Muitos pensadores da área da educação

começaram a questionar que o Estado estaria deixando que o mercado tomasse conta do campo da educação superior, enquanto o crescimento das IES públicas ocorria a passos bem mais lentos do que a necessidade dos cidadãos demandaria.

A partir de 2006, o Governo Federal passou a implementar uma série de políticas que privilegiaram a expansão de IES públicas, com a criação de instituições novas e com o investimento nas IES já existentes. Várias instituições públicas foram criadas, além da expansão de novos campi em IES públicas já existentes. O número de vagas também aumentou consideravelmente por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (criado em 2007 por meio do decreto nº 6.096). A partir de 2007 foram criados os Institutos Federais de Educação Superior – IFES em praticamente todos os Estados brasileiros, e com unidades distribuídas em várias cidades dos Estados.

Representando também uma importante participação para o financiamento da expansão da educação superior no Brasil, em 24 de Abril de 2007 é instituído o Decreto nº 6.095, cujo objetivo era de estabelecer diretrizes para integrar as instituições federais de educação tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET (chamados posteriormente de IFES), no escopo da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os efeitos dessa reordenação se configuraram na maior expansão na história da rede Federal. Dentre o surgimento das primeiras escolas em 1909 até o ano de 2002 haviam sido criadas 140 escolas técnicas no país. De acordo com as metas de expansão da rede Federal de educação profissional, o Governo pretendia criar mais 214 escolas atingindo um total de 354 escolas ao final de 2010, entretanto, com os investimentos financeiros na ordem de R\$1,1 bilhão na expansão da educação profissional e o objetivo de criar 500 mil vagas em todo país o MEC pretende ultrapassar essa meta. (COSTA, BARBOSA, GOTO, 2010, p.7-8).

Nas IES públicas houve ainda um incremento da educação superior à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB (criada em 2006 por meio do decreto nº 5.800), com a criação de vários pólos em todo país, inclusive em regiões até então desprivilegiadas. A UAB, enquanto programa relevante para a formação de professores em IES públicas, será abordada mais detalhadamente no capítulo cinco. Desse modo, observou-se que a iniciativa privada que nos dez anos após a LDB 1996 foi a grande responsável pela expansão da educação superior no Brasil passou por uma desaceleração, enquanto as IES públicas passaram por um crescimento significativo mais recentemente incentivadas por uma série de programas do Governo Federal.

2.1.3 Diversificação

A questão da diversificação surge com a superação de um modelo único de instituição de educação superior, do mesmo modo em que se vincula à acentuada vulgarização do termo universidade, consequência de as universidades terem passado por um processo de acelerada perda de centralidade. A centralidade da universidade foi definida na Constituição Federal em 1988, que caracterizou as universidades como instituições autônomas de ensino, pesquisa e extensão, constituindo ambientes de estudos avançados, com programas de pós-graduação *stricto sensu* e linhas de pesquisa bem definidas. Para se ter uma ideia do impacto da LDB sobre o modelo de universidade, segundo dados do Censo, em 1996 as universidades representavam 14,8% do total de IES, em 2004 já se sentiam os efeitos da LDB, quando o índice baixou para 8,4%. Os centros universitários e pequenas faculdades, instituições dedicadas ao ensino de graduação (sem o necessário comprometimento com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), passaram a ter uma ação muito representativa e ser confundidas com universidades pelos leigos.

A diversificação fica evidente quando se analisam os índices de crescimento das IES de cada tipo no período logo após a LDB. Ainda segundo dados do Censo, entre os anos 1996 e 2001 percebe-se que apenas as faculdades integradas tiveram índice de crescimento negativo (-31,8%), já as faculdades isoladas cresceram 61,1%. Algumas faculdades integradas e/ou isoladas mudaram de categoria por meio da criação legal de três novos formatos de IES, que surgiram em função da diversificação do sistema de educação superior a partir da LDB. A LDB/1996 flexibilizou as configurações organizacionais de oferecimento de educação superior, por meio da qual se regulamentou a constituição de Centros Universitários a partir de 1997, e de Faculdades de Tecnologia e Centros de Educação Tecnológica a partir de 1999. Logo após essa regulamentação, no período de 2001 a 2006, foi possível perceber um crescimento percentual maior dessas IES do que das demais categorias.

Para se fazer uma análise desse crescimento (com base nos dados do censo da educação superior Mec/Inep), agregando as instituições tradicionais para compará-las com o conjunto de novas instituições, temos o seguinte: antes da LDB/1996 haviam 922 IES (Universidades, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas, Institutos); em 2001, logo após a regulamentação de outros tipos institucionais, foi possível perceber os reflexos da expansão privada por meio da diversificação institucional, quando existiam 1391 IES, 469 novas, das quais 100 se enquadraram nas novas categorias (Centros Universitários, Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia), ou seja 21,3% das que foram criadas. Em 2006 a proporção de IES nas novas categorias aumentou, das 2270 IES existentes naquele ano (879 novas) 327 se enquadravam nos novos tipos, ou seja 37,2% das criadas no período; em 2010 o total de IES chegou a 2.378, tendo sido criadas 97 IES novas no período de 2007 a 2010. Em 2008 ocorreram uma série de mudanças no Censo da Educação Superior dentre as quais destaca-se a maneira de se classificar as IES, o que pode ser visualizado no quadro abaixo:

QUADRO 01 – Mudança nas Categorias Administrativas das IES

Até 2007	2008 em diante
Universidades Centros Universitários Faculdades integradas Faculdades/escolas e institutos Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	Universidades Centros Universitários Faculdades Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica

Fonte: Elaboração Própria.

Considerando o ano de 2010 das quase 2400 IES, somente 8% (190 IES) eram Universidades e 92% eram de outros tipos institucionais.

2.1.4 Centralização

A partir da LDB 9.394/96 intensificou-se uma tendência já existente da educação superior brasileira: a centralização. A centralização se refere ao sistema

regulatório da educação superior que se concentra no sistema federal, que controla as instituições públicas federais e as instituições privadas, em detrimento dos sistemas estaduais. A educação superior está organizada, quanto ao seu controle e regulamentação, nos sistemas federal e estadual.

O sistema federal é responsável por instituições públicas federais e por todas as instituições privadas, enquanto o sistema estadual regula as instituições públicas estaduais e municipais. Como a expansão da educação superior se deu preferencialmente pela iniciativa privada a educação superior se concentrou cada vez mais no sistema federal. Atualmente o sistema federal é responsável por mais de 2199 das 2378 instituições de educação superior.

Desse modo, temos que mais de 90% das IES brasileiras dependem do sistema regulatório da União. Essa vinculação acarreta uma série de implicações sobre o processo de autorização, credenciamento, reconhecimento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e sistema avaliativo das IES, gerando dependência quanto as normativas e processos de avaliação em âmbito Federal, além da concentração de poder nas mãos de alguns órgãos que acabam definindo como se desenvolve a Educação Superior no Brasil.

2.1.5 Desequilíbrio regional

O desequilíbrio regional assinala um processo de concentração das IES na região sudeste do Brasil, o que tem sido denominado como sudestificação da educação superior. Os quatro Estados da Região Sudeste possuem praticamente a metade das instituições, cursos e matrículas nos cursos de graduação. O predomínio da Região Sudeste, sofreu uma diminuição a partir de 1996, porém ainda é um fenômeno significativo.

TABELA 01 – Relação entre número de IES, Cursos e Matrículas – por Região, Presencial

Região	Número de IES		Número de Cursos		Número de Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Sudeste	131	1038	2587	10894	493881	2162350
Sul	48	345	1642	3964	242367	650763

Centro/Oeste e Distrito Federal	17	227	948	1582	134889	360351
Norte	25	121	1148	918	152469	199889
Nordeste	64	369	2496	2398	438090	614071
Brasil	278	2100	8821	19756	1461696	3987424

Fonte: Dados Censo da Educação Superior 2010.

Os dados da EaD ajudam a compor um quadro geral da educação superior no Brasil, conforme exposto na tabela abaixo:

TABELA 02 – Relação entre número de IES, Cursos, Matrículas – por Região, EaD

Região	Número de IES		Número de cursos	Número de Matrículas	
	Público	Privado	Público e Privado	Público	Privado
Sudeste	345	1.654	391	44.019	299.381
Sul	257	898	229	33.782	160.959
Centro/Oeste e DF	100	480	82	14.551	98.802
Norte	421	304	73	34.667	72.109
Nordeste	372	884	155	55.998	136.314
Brasil	1.495	4.220	930	183.017	767.565

Fonte: Dados Censo da Educação Superior 2010.

A tabela a seguir faz uma análise comparativa das matrículas na educação superior, somando-se público e privado e as modalidades presencial e EaD, com o total da população em 2010 segundo Censo do IBGE.

TABELA 03 – Relação entre Matrículas Educação Superior e População

Região	Total Matrículas Educação Superior (presencial e EaD)	População Total
Sudeste	2.656.231	80.353.724
Sul	893.130	27.384.815
Centro/Oeste e DF	495.240	14.050.340
Norte	352.358	15.865.678
Nordeste	1.052.161	53.078.137
TOTAL Brasil:	5.449.120	190.732.694

Fonte: Dados Censo da Educação Superior 2010 e Dados Censo IBGE 2010.

Em 2010 chegou-se ao patamar de mais de quase 5 milhões e meio de matriculados na educação superior, o que equivale dizer que aproximadamente 3% da população estava matriculada em um curso superior. No Brasil, dada a sua extensão continental e as acentuadas disparidades regionais, pode-se afirmar que existem diversos “Brasis” dentro do território nacional. O Sudeste possui a maior taxa de proporcionalidade entre a população e as matrículas na educação superior, sendo responsável por 42% da população nacional e 49% das matrículas na educação superior. O Sul, também apresenta uma taxa elevada de matrículas na educação superior quando se analisa relativamente ao total da população, possuindo quase o mesmo número de matrículas que o Nordeste, porém possuindo a metade de sua população. O Sul representa 14% da população brasileira e 16% das matrículas nas IES, enquanto o Nordeste comporta 28% da população e 19% das matrículas. As regiões Centro/Oeste e Norte consideradas juntas possuem 15% da população e também 15% das matrículas.

2.1.6 Ampliação do acesso

Um dos dilemas cruciais da Educação Superior no Brasil diz respeito à ampliação do acesso, sobretudo, possibilitar o acesso de vasto contingente populacional que, pela primeira vez na história, consegue concluir o Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação de 2001 estabelecia a meta de que 30% de matrículas na Educação Superior em 2010 deveriam ser para a população entre 18 a 24 anos. As tendências das políticas públicas de ampliação do acesso, refletidas por meio da criação de programas como o Prouni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), demonstram que a configuração do sistema de educação superior, assinalada pela hegemonia de IES privadas na oferta de vagas, tende a se firmar ainda mais.

Uma análise comparativa feita pelo IBGE entre dados de 1998 e 2008, na Síntese de Indicadores Sociais 2009, mostra algum avanço com relação aos jovens entre 18 e 24 anos cursando a Educação Superior, mas tal avanço ainda se

mostrava insuficiente para as necessidades de desenvolvimento do país e quando se considera a realidade de outros países:

Outro avanço na faixa de 18 a 24 anos, demonstrado pela Síntese, é que dobrou a proporção dos jovens cursando o ensino superior: de 6,9% para 13,9%. Houve aumento da frequência ao ensino superior em todas as regiões do país, entre 1998 e 2008. Mesmo assim, o percentual é baixo quando comparado a países como França, Espanha e Reino Unido, essa proporção é superior a 50%, ou América Latina, onde Chile destaca-se com 52%. (IBGE, 2009).

O acesso e permanência na Educação Superior de jovens entre 18 e 24 anos não ocorreu como esperado pelo PNE/2001, o que pode ser explicado pelo fato de que a maior parte da oferta de vagas nas IES se dá na rede privada, cujas mensalidades estão fora do orçamento de grande parcela das famílias dos jovens nessa faixa etária. Ao final do período pretendido pelo PNE tinha-se cerca de 10% do total de jovens entre 18 e 24 anos matriculados na Educação Superior. Além disso, as IES privadas possuem uma capacidade ociosa acima de 40%.

Deve-se observar o debate intenso provocado em torno dos programas FIES e Prouni, a fim de refletir sobre suas implicações para a ampliação do acesso à educação superior. O FIES é um programa de crédito educativo que contempla aproximadamente 10% dos matriculados nas IES privadas, dos quais 84,1% são provenientes de famílias de renda *per capita* que gira entre 1 a 5 salários mínimos. Com o FIES o estudante paga uma parcela da mensalidade e o governo paga o restante. Findando o curso deve-se saldar o empréstimo com juros. Alunos de cursos de licenciatura possuem atendimento diferenciado por meio da cobrança de juros menores como forma de incentivo à formação de professores.

O Prouni proporciona renúncias fiscais às instituições privadas para que os recursos que seriam destinados aos impostos e contribuições sejam convertidos em bolsas totais (para famílias com renda *per capita* de até 1 salário mínimo) ou parciais (para famílias com renda *per capita* de 1 a 3 salários mínimos) para alunos de baixa renda. Desse modo, possibilita o acesso à educação superior gratuita em IES privadas, diminuindo os custos do governo, atendendo às demandas do setor privado e regulando as contas do Estado.

Segundo reportagem do Jornal Folha de São Paulo, em 2007, o Prouni não preencheu 10,6% das 108.642 vagas oferecidas:

Das 11.570 vagas não preenchidas, a maioria (9.604) é para bolsas parciais, em que o aluno paga metade da mensalidade. O Ministério ofereceu pelo Prouni 65.276 bolsas integrais e 43.366 parciais. As integrais foram preenchidas com facilidade, já que apenas 3% delas (menos de 1.966) não foram utilizadas. No caso das parciais, no entanto, 22% das bolsas deixaram de ser aproveitadas. O número de sobras deve aumentar quando o MEC finalizar as estatísticas do Prouni, já que os dados divulgados até o momento são apenas de alunos pré-selecionados, ou seja, aqueles que fizeram Enem e tiveram desempenho suficiente para pleitear uma bolsa (GOIS, 2007).

A ampliação do acesso à Educação Superior não teve somente um sentido de ampliação geográfica, uma vez que ainda há uma grande concentração regional, mas teve, sobretudo, um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para esferas da classe média que estavam excluídas desse nível de ensino. A ampliação do acesso tem forte relação com o processo de privatização e das políticas citadas de incentivo ao preenchimento de vagas em IES privadas, uma vez que ocorreu principalmente como consequência da exclusão histórica, presente nas universidades públicas, daqueles que mais carecem.

2.1.7 Desequilíbrio de oferta

O desequilíbrio de oferta diz respeito a despreocupação, por parte da sociedade brasileira em geral, com relação as necessidades de formação e vocações profissionais dos jovens brasileiros, uma vez que alguns poucos cursos superiores, como Administração, Direito e Pedagogia, dominam largamente as ofertas de vagas em IES de todos os portes e regiões do país. Enquanto outros cursos possuem vagas ociosas e um grande contingente de vagas não preenchidas no mercado de trabalho, tal como cursos de Licenciatura na área de Física e Química e cursos na área de Sistemas de Informação. Esse cenário de desequilíbrio de oferta, segundo Ristoff (2008) “revela uma despreocupação nacional crônica com um projeto nacional de desenvolvimento e com uma imagem de futuro para o País” (p.43).

TABELA 04 – Demanda de Cursos de Graduação – Presencial, Brasil

Região	Número de Cursos		Núm. de Vagas	Número de Matrículas	
	Público	Privado	Geral	Público	Privado
Administração	372	3483	597.838	86.316	82.4640
Pedagogia	567	1222	191.786	93.888	203.875
Direito	144	947	218.752	70.223	62.4224
Física	178	44	10630	17832	1673
Química	207	88	15738	21626	7607
Matemática	355	254	37765	42442	17022
Ciências Biológicas	299	296	44164	40388	37430
Sistemas de Informação	161	579	90583	27268	76352
Formação professor computação	47	26	3807	5681	1365

Fonte: Dados Censo da Educação Superior 2010.

TABELA 05 – Demanda de Cursos de Graduação – EaD, Brasil

Região	Número de Cursos		Número de Vagas	Número de Matrículas	
	Público	Privado	Geral	Público	Privado
Administração	66	151	503.241	44.444	236.641
Pedagogia	63	49	272.950	33.569	239.679
Direito	-	-	-	-	-
Física	19	05	6.312	5.414	457
Química	28	04	5.877	3.443	866
Matemática	38	17	56.715	15.041	8.287
Ciências Biológicas	46	09	12.479	9.845	10.555
Sistemas de Informação	05	14	91.774	10.753	20.118
Formação professor computação	05	03	3294	1727	1033

Fonte: Dados Censo da Educação Superior 2010.

Por meio dos dados apresentados nas tabelas 04 e 05 verifica-se um significativo desequilíbrio de oferta, em que se tem cursos que oferecem muitas vagas, muitas ficam ociosas e a demanda social não tem absorvido tamanho contingente de profissionais. Os cursos de Administração e Pedagogia batem recordes de oferta. Costuma-se dizer que qualquer IES de qualquer porte sempre abre as portas oferecendo, dentre outros, esses dois cursos, uma vez que despendem pouco investimento inicial por não necessitarem de laboratórios ou equipamentos especializados. Impressionante o número de vagas oferecidas, especialmente na EaD, em que milhares de vagas ficam ociosas. Considerando Presencial e EaD, o curso de Administração ofereceu em 2010 mais de 1 milhão de vagas e o de Pedagogia quase 500 mil vagas. Para Administração no Presencial há um grande equilíbrio no oferecimento de vagas em IES públicas e privadas, enquanto na Pedagogia as IES privadas matriculam o dobro que as públicas. Na EaD a realidade é outra, havendo uma concentração de oferta e matrículas em IES privadas: Administração 84% de matrículas em IES privadas e 16% em públicas; Pedagogia tem somente 12% de matrículas em IES públicas e 88% em privadas.

Cabe ressaltar que pelos dados de matrícula em 2010 havia mais estudantes de Administração cursando à distância do que presencialmente. Para Pedagogia as matrículas em EaD crescem a cada ano e as matrículas em IES privadas EaD já ultrapassaram as matrículas em IES privadas no Presencial.

Inseriram-se dados sobre o curso de Sistemas de Informação por se tratar de um curso de grande demanda por profissionais qualificados e muitos postos de trabalho ociosos. Para esse curso ocorre uma situação interessante. No presencial 740 IES oferecem o curso, foram disponibilizadas pouco mais de 90 mil vagas em 2010, sendo que dessas 73,6% estavam em IES privadas. Na EaD, tem-se somente 19 IES oferecendo o curso, mas que superam o número de vagas das 740 do presencial, com quase 92 mil vagas. Na EaD há um equilíbrio maior de matrículas público/privado em que as IES privadas comportam pouco mais que o dobro de matrículas que as públicas (65% contra 35%). Cabendo destacar que proporcionalmente ao número de IES tem-se uma média maior de matrículas nas IES públicas, uma vez que 5 IES públicas tem 10.753 matrículas e as 14 IES

privadas 20.118 (média de 2150 matrículas para as públicas e 1437 matrículas para as privadas).

Os cursos de Licenciatura selecionados são os mesmos analisados pelo Observatório da Educação Superior UFPR (2009-2012) por serem cursos que no Estado do Paraná apresentam carência de professores qualificados, apresentando elevada distorção nos postos de trabalho com docentes de outras áreas e formações ministrando aulas nessas disciplinas na educação básica.

2.1.8 Ociosidade de vagas

A crescente ociosidade de vagas surpreendeu até aos mais pessimistas analistas educacionais, uma vez que passou a ocorrer ao mesmo tempo em que milhares de jovens procuram a educação pós-média, geralmente de nível técnico. A partir do ano de 2003, ressalta Ristoff, pela primeira vez na história do Brasil, “o número de vagas na educação superior superou o número de concluintes do ensino médio. Em 2004, do total de vagas disponíveis na educação superior (2.320.421), apenas 1.303.110 (56,2%) foram preenchidas, permanecendo ociosas 1.017.311 vagas (43,8%)” (2008, p.43). Em 2010 foram disponibilizadas 3.120.192 vagas na educação superior das quais 1.529.980 ficaram ociosas, das ociosas 74% foram na rede privada. O que nos leva a questionar: os jovens concluintes do Ensino Médio não desejam cursar a Educação Superior? Se desejam, quais os fatores que os impedem? Os programas de incentivo como FIES e PROUNI não tem atraído os jovens? As Universidades Públicas tem recebido incentivos insuficientes para o crescimento de cursos e vagas?

Os jovens das classes mais pobres, ao concluir o Ensino Médio, passam a intensificar suas atividades laborais ou sofrem pressões para iniciar sua vida profissional e enfrentam dificuldades para cursar uma graduação. Além disso, quando conseguem passar no vestibular nas Universidades Públicas, tem dificuldades para se manter estudando e trabalhando, sobretudo quando os cursos são diurnos. Programas como PROUNI e FIES não são atrativos o suficiente para

incentivar os filhos das classes menos abastadas a cursarem a educação superior em IES privadas. Considerando o FIES, para alguns alunos, pagar 50% do curso durante a graduação e os outros 50% com juros após a conclusão do curso ainda é uma condição inviável e que não cabe no orçamento familiar. Quanto ao Prouni, que realmente tem aberto portas para pessoas que jamais sonhariam em cursar uma graduação, considera-se que uma ampliação no número de vagas seja interessante. Por outro lado, a isenção de impostos proporcionada às IES privadas e que são convertidas em vagas para alunos que cursaram o Ensino Médio na rede pública, é questionada por alguns teóricos do ponto de vista do investimento em IES públicas. O principal questionamento feito é que a isenção de impostos não é proporcional ao número de vagas preenchidas no Prouni.

Em maio de 2011, uma notícia do Jornal O Estado de São Paulo expunha o processo, conduzido pela Receita Federal e pelo Ministério da Educação, de mudança na forma como a isenção de impostos é realizada.

Hoje, o ProUni permite que instituições de ensino superior particulares ofereçam descontos de 50% a 100% a alunos carentes. Em troca, ficam isentas do pagamento de tributos federais. A proposta da Receita, agora, é que a isenção seja proporcional ao número de vagas preenchidas, isto é, se a instituição não conseguir ocupar todas as bolsas, ela terá um desconto menor nos tributos. O MEC também sugere o fim das bolsas parciais, que concentram a maior volume de vagas ociosas. Em março de 2011, uma auditoria do Tribunal de Contas da União mostrou que 29% das bolsas, ou 260 mil, oferecidas entre 2005 e 2009 não foram preenchidas. (BALMANT, 2011).

A Reportagem também reforçou a importância do Prouni como uma ferramenta importante que possibilita o acesso à Educação Superior juntamente com o Fies.

Atualmente, o ProUni é o financiamento estudantil mais importante do País. Segundo o sindicato das mantenedoras de instituições do ensino superior (Semesp), em 2009 havia 333 mil alunos beneficiados, quase duas vezes mais do que os 133 mil atendidos pelo Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Nos primeiros cinco anos de existência, de 2005 a 2009, o ProUni cresceu 326%. (BALMANT, 2011).

O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) também constitui uma política relevante, que representou avanços para as IES públicas.

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (MEC, 2010).

Apesar das contribuições obtidas com o Reuni, as políticas de investimento nas IES públicas ainda têm sido insuficiente para a construção de IES públicas autônomas, inovadoras, sólidas e com capacidade de crescer e acolher os alunos que mais necessitam de uma educação superior gratuita e de qualidade.

Essas constatações, mesmo que não respondam aos questionamentos levantados nesse item, representam caminhos para a reflexão que possa auxiliar em discussões e ações para compreender e buscar soluções para a ociosidade de vagas.

2.1.9 Corrida por titulação

Boa parte da corrida por titulação é consequência das exigências instituídas na LDB/96, que no Artigo 52 caracteriza as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. (BRASIL, 1996).

É possível alegar que as funções docentes passaram a qualificar-se em um ritmo que acompanhou o crescimento do sistema de educação superior. A titulação de doutores cresce em ritmo mais acelerado nas instituições públicas, que são as IES que já possuem os mais altos percentuais de doutores em seu quadro docente. Enquanto nas IES privadas a lógica parece ser a de se contratar somente o mínimo necessário de doutores, investindo mais em mestre e especialista, uma vez que os doutores ganham mais por hora/aula e a legislação

vigente preconiza que as IES devam conter em seus quadros um contingente de um terço de mestres ou doutores. A tabela a seguir especifica como está distribuída a questão de titulação entre as IES públicas e privadas.

TABELA 06 – Qualificação Docente nas IES brasileiras em 2010

Qualificação	Públicas	Privadas	% qualificação no total de docentes
Sem graduação	271	117	0,11%
Graduação	11.903	8.117	5,46%
Especialização	19.152	86.884	28,90%
Mestrado	41.749	96.777	37,76%
Doutorado	67.677	34.245	27,78%
TOTAL	140.752	226.140	100%

Fonte: Dados Censo da Educação Superior 2010.

Verifica-se pelos dados apresentados que atualmente dos quase 367.000 professores da educação superior, 66,6% possuem qualificação como Especialistas e Mestres. Sendo que nas IES Públicas os doutores e mestres representam a grande maioria, 77,7% dos 140.752 docentes. Já nas IES Privadas a composição é de uma maioria de Especialistas e Mestres, 81,2% dos 226.140 docentes.

Essa realidade irá mudar com a aprovação do novo plano nacional de educação, segundo o qual todas as IES deverão conter um mínimo de 35% doutores, segundo a meta estratégica número 13: “Meta 13: elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores”. (BRASIL, 2012, p.15). Atualmente as IES Públicas possuem 48% de doutores, porém nas IES Privadas tem-se somente 15% de doutores.

O novo PNE 2011-2020 irá gerar uma nova onda por qualificação em nível de doutorado para que as IES possam se adaptar a essa exigência. A elevação do percentual de doutores representa um avanço com relação à constituição de linhas

e projetos de pesquisa nas IES das mais variadas naturezas e portes, uma vez que os doutores são profissionais melhor preparados e comprometidos com a pesquisa científica, que representa uma atividade fundamental para o avanço do Brasil nos mais variados ramos da ciência. Pontua-se ainda que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é condição fundamental para que uma Universidade seja reconhecida como um espaço de formação integral e comprometimento com a inovação e responsabilidade social.

2.1.10 Lento incremento na taxa de escolarização superior

O incremento na taxa de escolarização superior vem ocorrendo, embora muito distante do preconizado pelo Plano Nacional de Educação de 2001 e sabidamente minado pelo elitismo histórico instalado. A incorporação de significativos contingentes de pessoas acima de 24 anos, que estiveram excluídos da educação superior, revela a grave e crônica defasagem idade-série da Educação brasileira como um todo.

A realidade atual mostra que 40% dos estudantes da educação superior estão fora da idade apropriada (18 a 24 anos). Em 2004, apenas 10,4% da população de 18 a 24 anos estavam matriculados na educação superior, e em 2010 chegou-se a aproximadamente 14%. Esses percentuais não só estão entre os mais baixos do mundo, mas colocam o País na situação de desperdiçar o potencial de milhões de pessoas que poderiam contribuir com o desenvolvimento nacional e com a melhoria da qualidade da vida. (RISTOFF, 2008). Na EaD, segundo dados do último censo da EaD, a média de idade está entre 30 e 34 .

2.1.11 Mercadorização

A expressão mercadorização é um neologismo que traduz o processo de conformação da educação em uma mercadoria a ser regida segundo os ditames do mercado. A acelerada mercadorização da Educação Superior é um fenômeno relativamente novo no *modelo* de expansão.

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), que propunha, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; que considerava a *universidade de pesquisa* (neo-humboldtiana) inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da *universidade de ensino* (sem pesquisa); que recomendava às autoridades que ficassem “atentas aos sinais do mercado”, aprovava-se, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SGUISSARDI, 2008, p.1000).

A LDB/96, que definiu as linhas gerais de um projeto nacional de Educação, em todos os seus níveis e modalidades, foi aprovada como um tipo de lei “guarda-chuva jurídico”, possibilitando a criação de vários documentos de política, que enquanto dispositivos normalizadores estavam alinhados com essas recomendações citadas por Sguissardi. Dentre as políticas editadas após da LDB/96 destaca-se o Decreto n.2.306, de 19 de agosto de 1997 (regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos artigos. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, 54 e 88 da Lei nº 9.394/96), que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, ou seja, entendia a educação como um objeto de lucro ou acumulação. Um trecho desse decreto diz que: “as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial” (BRASIL, 1997, Artigo 1º). Nesse texto, podemos perceber a ideia de educação como uma mercadoria, de interesse dos empresários da educação.

Esse decreto, norma brasileira rara ou única no mundo jurídico educacional, antecipava-se à discussão de um ponto polêmico posto na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, que propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais. Este item da Agenda dos AGCS continua sem acordo no âmbito dessa Organização, mas o artigo 7º do Decreto n. 2.306 é de clareza meridiana, quando estabelece que:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil,

quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (BRASIL, 1997).

Na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, promovida pela UNESCO no ano de 1998 em Paris, circulou um documento do Banco Mundial que apresentava uma *tese* que respaldou a abertura do *mercado educacional* de educação superior no Brasil à iniciativa privada ou à chamada “livre iniciativa empresarial”. Trata-se da *tese* de que a educação superior teria “muitas das características de um bem privado” (WORLD BANK, 1998).

No documento do Banco Mundial intitulado: “the financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms”, é defendida a posição de que a educação superior é primeiramente um bem privado do que um bem público. Para o Banco Mundial a educação superior possui várias características de um bem privado, uma vez que entende que: 1. Detém capacidade de competitividade (oferta limitada); 2. Exclusividade (pode-se obtê-lo por meio de pagamento); 3. Possui capacidade de recusa (não é requerido por todos). A partir dessas características o Banco acredita que a educação superior deva ser vista como um serviço comercial. (WORLD BANK, 1998).

Apesar das pressões do Banco Mundial, a UNESCO vem conseguindo manter a proposta de educação como um bem público, como é possível observar no documento da UNESCO com o Plano de Ação da CRES 2008 e WCHE 2009¹:

Os valores e princípios da Declaração da CRES 2008, particularmente o conceito de Educação Superior como bem público social, direito universal e dever do Estado, conduzem a Educação Superior (ES), independentemente da natureza jurídica das IES, a:

- afirmar a noção de qualidade vinculada à pertinência e inclusão social;
- formar e promover uma cultura democrática e cidadã, em colaboração com os níveis prévios de educação;
- afirmar os valores humanísticos e da promoção da cultura de Paz, o respeito e valorização da diversidade cultural e o compromisso com o desenvolvimento humano e sustentável;
- gerar condições para o diálogo entre pares com outras regiões do planeta, com ênfase na cooperação sul-sul;
- contribuir para a solução dos problemas sociais mais graves e para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). (UNESCO, 2009, p.1)

¹ CRES – Conferencia Regional de Educação Superior. WCHE – Conferencia Mundial de Educação Superior.

Muitos autores, dentre eles Dias (2002), Bertolin (2009) e Cury (2002, 2007), defendem a ideia de educação superior como bem público e que, por isso, não deve haver oferta privada, nem cobrança de mensalidades de alunos e de seus familiares. Assim, a aplicação das forças de mercado aos bens e serviços produzidos pela educação superior seria inapropriada. Além disso, apesar de os sistemas geralmente não alcançarem a universalização no atendimento, a oferta de ensino gratuito pelas instituições públicas pode afetar a competição entre as instituições que cobram mensalidades.

A partir de 1999, começam a se consolidar dados sobre como se configurava em números o “mercado educacional” no Brasil. Os dados expostos sinopticamente a seguir, apresentam um quadro ilustrativo da evolução acelerada do número de instituições e de matrículas neste “novo mercado”, de 1999 a 2010. Em 1999, havia 1.097 IES, sendo 192 públicas (17,5%); 379 privadas sem fins lucrativos (34,5%); e 526 estritamente particulares (48%). Após sete anos, em 2006, o número de IES mais do que duplicou, saltando para 2.270, das quais 248 eram públicas (11%); 439 privadas sem fins lucrativos (19%); 1.583 estritamente particulares (70%).

O que esses dados significam com relação ao crescimento das IES? Totalizam um aumento de 107%; as públicas cresceram 29,2%; as privadas sem fins lucrativos 16%; e as estritamente particulares tiveram um crescimento de 200%. Esse crescimento vertiginoso deixa mais do que evidente o caráter mercantil da expansão. Segundo o último Censo divulgado, em 2010, a proporção de IES foi a seguinte: Total de IES = 2.378; IES públicas = 278 (12%); IES privadas = 2.100 (88%).

Como se apresenta, comparativamente, a evolução das matrículas nas IES no período 1999-2006? Em 1999 foram realizadas 2.369.945 matrículas no país, das quais 832.022 (35%) em IES públicas (federais, estaduais e municipais); 886.561 (37,4%) em IES privadas sem fins lucrativos; 651.362 (27,8%) em IES estritamente particulares. Em 1999, ainda no início do processo de expansão, as matrículas em IES estritamente particulares representaram pouco mais de um quarto do total. Em 2006, no auge do processo de expansão, o total de matrículas no país tinha quase dobrado: foram 4.676.646 nesse ano. Das quais 1.209.304 públicas (25,8%);

1.543.176 privadas sem fins lucrativos (33%); 1.924.166 estritamente particulares (41,2%). Esses dados significaram em percentuais de crescimento que: houve um crescimento de 97,3% no número de matrículas entre 1999 e 2006, sendo 45% de crescimento em IES públicas, 74% em IES privadas sem fins lucrativos; e 195% em IES estritamente particulares. Segundo o Censo de 2010, a proporção de matrículas foi a seguinte: Total de Matrículas = 5.449.120; Matrículas em IES públicas = 1.446.696 (27%); Matrículas em IES privadas = 3.987.424 (73%).

Autores como Gentili utilizam o termo “mcdonaldização” para caracterizar o processo de reestruturação e a “transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods* a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo” (1996, p.16).

A globalização do modo de vida americano, que se percebe mundialmente em toda a vida social, reflete no cotidiano das pessoas e das organizações. Segundo Ritzer (1993), criador do neologismo *mcdonaldização*, trata-se de um princípio de conduta social que se expressa especialmente pela acentuada relevância dada à disciplina, padronização, sistematização, sequenciamento, rotina e estabilidade, mesmo que na contramão de características como flexibilidade e incerteza que marcam o contexto atual.

A *mcdonaldização* das instituições de educação superior se materializa por intermédio de variadas estratégias e compõe uma metáfora que assinala os modelos dominantes de reestruturação educacional praticados por processos de gestão neoliberais. Ritzer (1998) ao referir-se às Universidades do amanhã utilizou de um certo sarcasmo e as designou como “McUniversity” analisando-as em um mesmo patamar que os restaurantes de *fast-food*, destaca como modelos das futuras Universidades a “McDonald’s Hamburger University” ou a “Disney University” (p.154). IES desse tipo, cada vez mais comuns na realidade brasileira, estão se tornando não apenas populares, mas a oferta de seus graus acadêmicos se dispõe a dar acesso a postos de trabalho específicos, possuindo um grande poder de atração sobre os consumidores de graus acadêmicos. Uma IES *mcdonaldizada* se percebe com um meio de consumo de serviços educacionais, transformando

estudantes em consumidores interessados em adquirir suas mercadorias, que são as credenciais e os graus acadêmicos.

O projeto de desenvolvimento neoliberal estabelece uma série de mecanismos que visam transferir a educação do domínio dos direitos sociais para o domínio do mercado, em que, especialmente as IES devem ser vistas como empresas produtoras de serviços educacionais. Políticas educacionais neoliberais propõem que as IES funcionem como empresas que disponibilizam no mercado produtos e serviços educacionais, devendo satisfazer regras de controle de qualidade e produtividade. Nesse contexto surge a necessidade de competitividade diante de uma concorrência crescente e criativa, e para isso a ideologia neoliberal disponibiliza ferramentas que permitem flexibilizar a oferta, desregulamentação e que os consumidores tenham livre escolha no segmento educacional.

2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A partir da reflexão a respeito das características da educação superior definidas no item anterior verificam-se alguns desafios importantes a serem enfrentados para que a Educação Superior brasileira ganhe em qualidade e em relevância social, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva.

Nos últimos anos o País viveu um momento histórico único quando pela primeira vez houve mais vagas na educação superior do que concluintes do ensino médio, o que representava uma meta para alguns educadores e analistas da área. Mas, por outro lado, o aumento de vagas não foi o suficiente para garantir o ingresso dos jovens que concluíram o Ensino Médio na Educação Superior, uma vez que há vários anos mais de 40% das vagas oferecidas nas IES privadas permanecem ociosas. Essa realidade torna evidente que para se garantir a tão sonhada elevação do nível educacional da população brasileira, por meio da migração de pessoas para a educação superior, é fundamental uma participação maior do poder público, não somente por meio de programas de incentivo ao ingresso de alunos em IES privadas, mas, sobretudo, o investimento na ampliação

da oferta de cursos e vagas em IES públicas. Está claro que o mercado, por si só, ao contrário do que defendem os neoliberais, não consegue promover esse importante projeto de Estado.

Com as políticas de universalização da educação básica, um grande contingente de carentes chegará às portas dos campi das IES nos próximos anos, desse modo falar somente em expansão torna-se insuficiente. Uma vez que a expansão está em curso, porém como se percebeu nos dados expostos, foi sobretudo uma expansão nas IES privadas, principalmente nas estritamente particulares. Um dos méritos da expansão da educação superior privada foi fazer com que o vestibular deixasse de ser um trauma para as famílias da classe média. Já para os estudantes das classes baixas, essa expansão só trouxe algum tipo de benefício efetivo com a chegada do Prouni em 2005. Porém, os filhos das classes mais pobres que não conseguem bom desempenho no Enem e assim não ingressam no Prouni ainda tem gigantescas dificuldade em cursar uma graduação, uma vez que não conseguem vencer a excludência do campus público, nem pagar os altos preços do campus privado, continuam fora da educação superior.

O direcionamento da primeira década pós-LDB/96 se traduziu na ação de expandir, e a expansão realmente ocorreu. Porém nessa segunda década após a LDB a ação fundamental precisa ser democratizar. O verbo de ação democratizar diz respeito a “tornar acessível a todas as classes; popularizar” (DICIONÁRIO ONLINE, 2012).

Democratizar significa gerar oportunidades para que milhares de jovens de classe baixa e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não é suficiente expandir o setor privado, pois é nítido que as vagas continuarão ociosas, por outro lado simplesmente aumentando as vagas no setor público, corre-se o risco de que elas somente facilitem o acesso e a transferência de estudantes advindos das classes mais abastadas.

Nesse ponto pode-se questionar: O que é preciso fazer para efetivar a democratização da educação superior já que a simples ampliação de vagas não garante a inserção dos menos favorecidos? A democratização, para que ocorra realmente, deve estar embasada em ações mais radicais, que assegurem os direitos

dos historicamente excluídos, que promovam o acesso e a permanência àqueles que com seriedade buscam formação na educação superior, de modo que se desprivatize e se democratize o campus público. Mas que ações seriam essas? Ristoff contribui indicando algumas ações promissoras em direção à democratização:

O ProUni, a criação de novos campi nas instituições federais de ensino superior (Ifes), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização. (2008, p.45).

Torna-se evidente que a discussão sobre democratização deva, necessariamente, propor a expansão nos campi públicos, quebrando a idéia enraizada em muitas IES públicas de que expansão implica em uma piora de qualidade. “Lamentavelmente, escapa à maioria de nós, a percepção de que se preocupar apenas com a qualidade, sem pensar em quantidade, significa a preservação de um sistema elitista e excludente”. (RISTOFF, 2008, p.45).

Ristoff corajosamente questiona a postura de muitos servidores públicos que no interior das IES públicas se posicionam contrários à expansão nas IES públicas.

O estranho é que quando a expansão do setor privado veio beneficiar a classe média, o campus público, salvo honrosas exceções, fez de conta que a questão não era com ele; quando, há dois anos, a renúncia fiscal tornou viável a concessão de bolsas para centenas de milhares de jovens pobres, no mesmo setor privado, o seu protesto foi veemente; agora que a democratização quer dar um passo adiante para atender aos mais carentes, no espaço público, muitos se escudam na autonomia e se escondem atrás da qualidade. “Vai piorar a qualidade” é a ladainha da moda. (2008, p.46).

Esse discurso infundado que alega a perda de qualidade procura fechar os olhos para os dados dos processos seletivos do Prouni, o Enem, que comprovam que os alunos do Prouni têm desempenho equivalente e algumas vezes superior ao dos estudantes que ingressam nas IES privadas pelas vias tradicionais. É preciso mudar a cultura, enraizada nas IES públicas, que percebe a democratização como um tabu, pois sem transformar essa cultura, o esforço para recuperar a centralidade da universidade pública e gratuita se torna utopia.

Os profissionais da educação comprometidos com um novo projeto de sociedade, juntamente com os cidadãos conscientes em geral, precisam lutar contra afirmação secular, repercutida na mídia e dos meios acadêmicos, que diz que o campus universitário é um espelho da sociedade refletindo características, privilégios, injustiças e exclusões. Os dados sobre a Educação Superior apontam que as IES acabam por refletir os fatos e configurações sociais. Mas essa constatação não deve gerar conformismo, pois uma sociedade que distorce a realidade e fecha os olhos para as injustiças sociais só poderá ser mudada por cabeças pensantes, conscientes e preparadas para atuar em prol da mudança social. E qual o lugar melhor do que a Universidade para formar essas pessoas?

É possível inferir que sob muitos aspectos, os cursos de graduação presenciais não estão reproduzindo, mas sim, hipertrofiando as desigualdades sociais existentes. Como exemplo dessa hipertrofia pode-se citar o acesso de estudantes pobres à Educação Superior. Um estudante considerado pobre é aquele que possui renda familiar de até três salários mínimos, e que no Brasil diz respeito a 50% da população. Em cursos de Enfermagem e Educação Física, cursos considerados mais inclusivos para os pobres, o percentual de pobres é de 30%. Já em cursos como Odontologia e Medicina, historicamente elitizados, os mais pobres que na população em geral são 50%, passam a ser 10,5% e 8,8%, respectivamente. Ao visualizar esse cenário sob a perspectiva dos mais ricos, ou seja, aqueles que têm mais de dez salários mínimos de renda familiar (que são pouco mais de 10% da população), é possível perceber que uma pequena parcela da sociedade representa uma grande maioria nas IES públicas. Os mais ricos, na Enfermagem, representam algo próximo a 15%, praticamente o mesmo percentual que na sociedade, porém na Odontologia e Medicina, os mais ricos se tornam 52% e 67%, respectivamente. (RISTOFF, 2008).

A distribuição dos alunos nas IES públicas na modalidade presencial com relação a cor/raça demonstra que entre os dez cursos mais “brancos” cinco estão da área da saúde (Medicina, Odontologia, Veterinária, Farmácia e Psicologia), todos eles com um índice de mais de 77% de brancos, enquanto na população em geral tem-se 52% de brancos. Dentre os cursos da área de saúde com menores

percentuais de brancos estão Enfermagem (67%) e Biologia (69%), o que leva a concluir que mesmo nos cursos menos brancos, o campus desvirtua significativamente os percentuais da sociedade, como um espelho distorcido da realidade. (RISTOFF, 2008).

De forma ainda mais excludente, o espelho da educação superior distorce as proporções de estudantes originários das escolas públicas. Nas IFES e nas IES privadas os alunos advindos do ensino público representam 43%, o que é menos da metade dos 87% que correspondem no ensino médio. Contraditoriamente, com a implantação do Prouni, mesmo ainda havendo um déficit no ingresso de alunos da escola pública nas IES, eles tem tido mais oportunidade nas IES privadas do que nas públicas, e não é raro escutar, dos próprios estudantes, o discurso de que precisam se concentrar no Enem, pois o vestibular de IES públicas “não é pra eles”. Considerando os cursos mais elitizados, a desproporção torna-se mais elevada: sendo que somente 18% dos estudantes de Odontologia e 34% de Medicina cursaram todo o ensino médio na rede pública. Uma conclusão importante que esse quadro revela é que para um aluno oriundo do ensino médio privado a oportunidade de atingir à educação superior, especialmente em cursos de alta demanda, é muitas vezes superior à dos alunos da escola pública.

Outra questão que comprova a afirmação de que o espelho do campus meramente reflete a sociedade, está na proporcionalidade de gênero. Os cursos da área da saúde são majoritariamente femininos, marcados por questões mal resolvidas de gênero: dos quatorze principais cursos da área da saúde, somente em Educação Física os homens ainda são maioria. Segundo dados do IBGE os homens são maioria na sociedade até os 20 anos de idade, que é o período correto de ingresso na educação superior, porém na educação superior essa proporcionalidade não é mantida. Leal (2012) pontua que “homens são maioria na sociedade até os 20 anos de idade, mas as mulheres são maioria na escola a partir da quinta série. O que pode indicar que dificuldades financeiras das famílias levam crianças a deixar a escola para ajudar os pais no sustento da família”.

Uma possibilidade de argumentação está em afirmar que as IES refletem vários “Brasis” com todas as suas desigualdades regionais e estaduais, como demonstra Ristoff:

Quando dizemos que o Brasil forma um médico e um dentista para aproximadamente 19 mil habitantes e que no Norte essa proporção é de um para mais de 40 mil e no Nordeste um para mais de 33 mil, estamos também dizendo que vivemos em um país bastante desigual na formação de profissionais. No entanto, mesmo essa desigualdade parece mais refratada do que refletida: os campi do Rio de Janeiro, Estado com 8,4% da população, formam 24% dos médicos do Brasil, enquanto há Estados que ainda não formaram um único médico, dentista ou enfermeiro. As desigualdades no campus em geral superam as projetadas pela sociedade. (2008, p.48).

Continuando a apresentação do panorama geral da educação superior, tendo por base dados de cursos na área da saúde, área em que se verificam as realidades mais desiguais, nota-se que o crescimento dos cursos ocorre de forma acentuadamente desigual. Nos últimos anos, a partir da LDB/96, os cursos de Fisioterapia e Enfermagem cresceram 741% e 443%, enquanto Medicina e Odontologia cresceram somente 38% e 50%. Percebe-se assim a grande necessidade de que as políticas públicas para a formação profissional estejam fundamentadas nas especificidades de cada uma das áreas do conhecimento estabelecendo relações com as demandas dos Estados e da sociedade como um todo. “Só com políticas de expansão, combinadas com a democratização do acesso e da permanência, como as em implantação, é possível fazer com que o campus deixe de ser este espelho que aguça as nossas distorções e se torne uma lâmpada que ilumine os caminhos rumo à igualdade de oportunidades para todos”. (RISTOFF, 2008, p.48). Desse modo, desmistifica-se a afirmação de que as IES refletem a sociedade, pois isso é o mesmo que atribuir uma função passiva que, como analisado, elas seguramente não possuem. Significa ainda, retirar das IES o papel de agentes capazes de intervir de maneira proativa na realidade rumo à mudança social.

Perante o cenário pós LDB/96 apresentado e com base nos desafios apresentados por Ristoff (2008), evidenciam-se dez questões críticas da educação superior a serem encaradas pelo Brasil nos próximos anos:

Primeiro Desafio: Ultrapassar a mera expansão na oferta de vagas para que se atinja uma efetiva democratização de acesso e permanência de estudantes de baixa renda na Educação Superior. Sugere-se ampliação do Prouni nas IES privadas e reestruturação das quotas sociais nas públicas.

Segundo Desafio: Procurar equilíbrio entre público e privado. Deve-se buscar cumprir as metas estabelecidas para a Educação Superior por meio da aceleração do crescimento de matrículas públicas, preferencialmente em um ritmo superior ao das matrículas privadas, sem com isso desacelerar o crescimento privado.

Terceiro Desafio: Pensar em diversidade institucional relacionando os objetivos institucionais com os objetivos enquanto nação, de forma a vincular as necessidades de desenvolvimento econômico e cultural, e contemplar as demandas de todos os cidadãos, sobretudo, dos mais carentes.

Quarto Desafio: Estruturar uma cooperação mais eficaz e intensa da União com os Estados, visando impedir a balcanização do sistema educacional superior. Definição de programas para criação e consolidação dos Sistemas Estaduais de Educação Superior.

Quinto Desafio: Criar políticas compensatórias que objetivem obter equilíbrio entre a oferta de educação nas várias regiões do Brasil e a taxa de representação da população na sociedade. Regiões norte, nordeste e centro-oeste precisam receber investimentos adequados para experimentar expansão necessária ao desenvolvimento social.

Sexto Desafio: Manter e ampliar a oferta de financiamento estudantil. Expandir o financiamento para jovens de classe baixa, muitos deles são tão pobres que têm dificuldades para se manterem estudando mesmo com a bolsa do Prouni.

Sétimo Desafio: Promover o desenvolvimento com a criação de novos cursos de graduação em áreas do conhecimento carentes de profissionais qualificados. Cursos de Ciências Agrárias e Aqüicultura, por exemplo, possuem função estratégica para o desenvolvimento do País, mas têm representação muito pequena na educação superior.

Oitavo Desafio: Resolver o problema de ociosidade das vagas nas IES privadas por meio de programas de valorização do ensino médio e políticas mais abrangentes e efetivas de financiamento estudantil. Tais programas devem ser acompanhados da expansão da oferta de vagas em IES públicas e da racionalização da oferta no setor privado.

Nono Desafio: Reforçar a política de apoio à titulação nas IES públicas e induzir as IES privadas a ampliarem seus investimentos em capacitação de mestres e doutores. O apoio à titulação é fundamental para que tenhamos no Brasil IES com foco não somente no ensino, mas sobretudo, com forte vinculação com a pesquisa.

Décimo Desafio: Continuar a perseguir a meta, conforme preconizava o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei 10.172/2001), de ter 30% dos jovens da faixa etária apropriada na educação superior, 40% de matrículas em IES públicas e aumentar paulatinamente os investimentos públicos em educação, chegando a 7% do Produto Interno Bruto (PIB).

São estes os grandes desafios que a realidade revelada pelos dados sobre a Educação Superior nos últimos 15 anos nos impõe. A superação dos desequilíbrios apontados e a construção de um sistema de educação superior mais equânime e de melhor qualidade implicam colocar esses desafios como prioridades inarredáveis da agenda nacional.

2.3 CENSOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PRESENCIAL E NA EAD

Antes de abordar especificamente a formação de professores, é interessante realizar uma breve análise dos dados do último censo da EaD, dispostos com base em Abed (2011).

Matrículas em cursos de educação a distância cresceram 58% no Brasil entre 2010 e 2011, quebrando uma marca histórica e chegando a mais de 3,5 milhões. Crescimento que poderia ter sido maior se a penetração da internet ampliasse mais, atualmente 71 milhões de brasileiros possui acesso à internet no

trabalho ou em casa, nos quais 45% com acesso banda larga. O que mostra que um grande contingente populacional ainda permanece sem acesso.

O Censo de EaD 2011 aponta para a prevalência de cursos livres em relação aos corporativos e aos autorizados pelo MEC (graduação e tecnólogos). Cursos livres tiveram um aumento vertiginoso no número de matrículas, passando a representar 77% do total. Tais cursos prosperam porque não há necessidade de seguir normas do MEC, o que os torna mais fáceis de serem lançados e modificados pelas instituições.

Mesmo com o interesse crescente por cursos a distância, é notório que nem todos os alunos levam a atividade até o fim. A evasão entre os cursos corporativos cresceu 163%, entre os autorizados e livres, a evolução da evasão foi bem menor, 10% e 5,8%, respectivamente.

A hegemonia das instituições privadas no segmento de EaD é uma evidência importante do Censo 2011: 60,5% das matrículas estão no setor privado. O restante das matrículas está dividida entre instituições sem fins lucrativos (14,5%), públicas (15%) e fundações (10%). Enquanto a região Sudeste concentra a maior oferta de cursos, é a região Sul que aparece no topo do ranking de matrículas, com mais da metade dos registros.

Com relação ao perfil dos alunos, com exceção dos cursos corporativos, em que 52% dos estudantes são homens, as mulheres predominam na EaD, nas modalidades autorizada e livre, elas correspondem a 57% do total de matrículas.

Analisa-se a partir desse ponto dados sobre a formação de professores a fim de aprofundar o contexto da temática da Tese e definir de maneira mais específica o panorama do qual emergem os objetivos do presente estudo.

Os dados de Censo da Educação Superior divulgados anualmente pelo INEP indicam crescimento vertiginoso da EaD no âmbito da formação de professores. Analisando-se comparativamente a oferta de formação de professores nas modalidades presencial e a distância, percebe-se que cada vez mais professores são formados por meio da EaD no Brasil. Como análise inicial são expostas em três tabelas, contendo dados básicos da Formação de professores no

Presencial e na EaD, para os anos de 2009 e 2010, e dados gerais para o período de 2004 a 2010.

Analisando-se os anos de 2005 e 2006, subseqüentes às regulamentações mais atuais da EaD, observa-se que a EaD estava em plena expansão, mas sem apresentar a dimensão atual observada nos anos de 2009 e 2010. Os cursos considerados na análise do panorama geral da formação de professores (presencial e EaD) estão organizados nas seguintes categorias Ciências da Educação (CE – inclui Pedagogia), Formação de professor da educação básica (FPEB); Formação de professor de disciplinas profissionais (FPDP); Formação de professor de matérias específicas (FPME). O quadro 2 especifica os cursos de cada categoria. Tais cursos são quase que 100% Licenciaturas: no Presencial, cerca de 1,15% das matrículas em 2009 e 2010 estavam em cursos de bacharelado, na EaD atualmente inexistem matrículas em bacharelado na área de educação.

QUADRO 02 – Cursos da Área de Educação

Área / Sigla*	Cursos que compõe a Área
Ciências da educação (CE)	Ciência da educação; Educação organizacional; Pedagogia
Formação de professor da educação básica (FP EB)	Formação de professor das séries finais do ensino fundamental; Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental; Formação de professor de ciências humanas; Formação de professor de educação artística para educação básica; Licenciatura Intercultural Indígena.
Formação de professor de disciplinas profissionais (FP DP)	Formação de professor de: artes (educação artística); artes plásticas; artes visuais; computação (informática); dança; disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc); educação física; enfermagem; geologia; música; em segurança pública. Licenciatura para a educação profissional e tecnológica de teatro (artes cênicas).
Formação de professor de matérias específicas (FP ME)	Formação de professor de: antropologia; biologia; ciência política; ciências; desenho; educação religiosa; estatística; filosofia; professor de física; geografia; história; língua/literatura estrangeira moderna; língua/literatura vernácula (português); língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna; matemática; química; sociologia.

* as siglas aqui inseridas foram utilizadas nas tabelas com os dados do Censo MEC/INEP 2009 e 2010.

Fonte: Elaboração Própria.

Na análise comparativa entre a Formação de Professores nas modalidades Presencial e EaD, nos anos de 2009 e 2010 verifica-se a relevância que a EaD

adquiriu como modalidade importante que tem formado atualmente cerca de 35% dos professores em nível superior no Brasil. Com base nos dados expostos na tabela 07, tem-se que nos dois últimos anos, dos 469.883 concluintes em cursos de licenciatura, 159.717 estavam matriculados em cursos EaD. Trata-se de um crescimento espantoso quando se verifica a série histórica que vai de 2004 a 2010: em 2004 3,6% dos concluintes em cursos superiores de formação de professores eram formados na EaD; em 2006 esse número foi para 10%; em 2008, 20% e em 2010 chegamos a 33,9%.

TABELA 07 – DADOS GERAIS DA EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA (área de Educação) – PRESENCIAL E EAD, Brasil 2004 a 2010

ANO	PRESENCIAL				EaD			
	VAGAS	INGRESSOS	MATRICULAS	CONCLUINTES	VAGAS	INGRESSOS	MATRICULAS	CONCLUINTES
2004	458.609	257.079	858.943	182.199	59.109	13.690	50.970	6.746
2005	503.372	279.367	904.201	199.392	380.781	80.686	78.402	11.761
2006	461.354	232.953	892.803	173.759	523.270	141.096	149.997	19.289
2007	484.087	235.449	850.513	171.806	601.650	164.369	216.062	15.068
2008	490.097	218.642	825.245	168.983	676.954	166.433	340.287	42.474
2009	523.401	214.675	742.895	148.731	438.429	130.701	416.692	87.894
2010	570.616	263.950	923.410	161.435	591.008	128.235	425.355	71.823

Fonte: Dados organizados com base do Censo da Educação Superior MEC/INEP de 2004 a 2010.

Em 2009 (tabela 08), na área de Educação, a modalidade Presencial chegou a um patamar de 743.162 matrículas, de modo equilibrado entre IES Públicas e Privadas (45,4% e 54,6% respectivamente). Quanto aos concluintes as IES Privadas tiveram quase o dobro do que as Públicas: 97.327 contra 51.418. Nesse mesmo ano, na EaD, o panorama favoreceu mais as IES Privadas, quando nota-se que das 412.431 matrículas para Formação de Professores na EaD, 325.921 foram em IES Privadas e 86.510 em Públicas. Com relação aos concluintes a disparidade Público/Privado aumenta ainda mais quando 77.769 são formandos de IES Privadas e somente 8.408 nas IES Públicas. Assim verifica-se que no ano de 2009 dos quase 1.160.000 graduandos em cursos de formação de professores, 36% cursavam EaD.

TABELA 08 – CURSOS DE LICENCIATURA Presencial e EaD – Brasil, 2009

ÁREA	PRESENCIAL						EaD					
	GERAL IES Pub/Priv		IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS		GERAL IES Pub/Priv		IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS	
	Vagas	Ingres.	Matric.	Conc.	Matric.	Conc.	Vagas	Ingres.	Matric.	Conc.	Matric.	Conc.
Educação	523.636	214.959	337.509	51.418	405.653	97.327	409.785	180.302	86.510	8.408	325.921	77.769
- CE	191.878	83.990	84.335	14.210	175.990	35.352	238.892	128.228	24.594	5.991	241.359	54.746
- Pedag.	178.805	81.068	80.758	13.128	166.949	30.847	238.852	128.188	23.944	5.991	241.355	54.745
- FP EB	21.891	9.708	17.716	3.582	13.016	5.285	7.368	4.531	7.523	1.811	4.186	2.987
-FP DP	74.047	30.719	38.508	6.416	76.803	18.213	6.585	3.594	5.130	0	2.732	188
-FP Ed.Inf	3.133	665	1.441	563	1.639	866	26,197	1.412	2.168	25	3.334	246
-FP ME	232.687	89.877	195.509	26.647	138.205	37.611	156.914	42.537	47.095	581	74.310	19.602

Fonte: Dados organizados com base do Censo da Educação Superior MEC/INEP, 2009.

Em 2010 (tabela 09), o número de matrículas para formação de professores em EaD manteve-se estável, mas apresentou um pequeno crescimento, passando de 412.431 para 424.476 matrículas. Comparando-se Matrículas Públicas e Privadas, das aproximadamente 1.343.000 matrículas, 792.727 foram em IES Privadas e 549.600 em Públicas, considerando-se Presencial e EaD. Com relação aos concluintes a EaD Privada possuía 63.945 formandos, enquanto a EaD Pública 7.878 alunos matriculados no último ano dos cursos (somente 10,9% do total). No presencial, a diferença manteve-se um pouco menor do que na EaD, mas as IES Privadas ainda tiveram mais formandos do que as Públicas: foram 104.873 nas Privadas contra 56.564 nas Públicas (35%). Tais dados demonstram que a EaD ainda é um campo de atuação maior para as IES privadas, apresentando uma disparidade ainda maior do que a verificada no Presencial, mas deve-se considerar ainda que nos últimos anos as políticas de ampliação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNFPEB) vislumbram mudar um pouco esse quadro.

TABELA 09 – CURSOS DE LICENCIATURA Presencial e EaD – Brasil, 2010

ÁREA	PRESENCIAL						EaD					
	GERAL IES Pub/Priv		IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS		GERAL IES Pub/Priv		IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS	
	Vagas	Ingres.	Matric.	Conc.	Matric.	Conc.	Vagas	Ingres.	Matric.	Conc.	Matric.	Conc.
Educação	570.616	263.950	448.381	56.564	469.470	104.873	591.008	128.235	101.219	7.878	323.257	63.945
- CE	191.786	85.883	88.228	13.973	203.876	44.640	272.950	78.817	33.348	4.370	239.679	44.838

- Pedag.	191.366	85.861	93.886	13.971	203.695	44.629		272.950	78.817	33.348	4.370	239.679	44.838
- FP EB	2.372	1.601	3.893	218	61	15		50	232	7.380	0	7.651	0
-FP DP	96.791	45.198	55.330	6.883	105.614	21.854		22.674	5.438	0	21	0	898
-FP Ed.Inf	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
-FP ME	279.667	131.268	300.930	35.490	159.919	38.364		295.334	43.748	60.491	3.487	75.927	18.209

Fonte: Dados organizados com base do Censo da Educação Superior MEC/INEP, 2010.

Ao se considerar os anos de 2005 e 2006 (logo após a regulamentação mais atual da EaD) e os anos de 2009 e 2010, e analisando-se por área de formação, é possível perceber o expressivo crescimento da EaD nos cursos de formação de professores. Na sequência é descrito o cenário referente aos Censos de 2009 e 2010, para as áreas de Ciência da Educação (Pedagogia representa quase que a totalidade dos dados expostos nessa área) e Formação de Professores em Matérias Específica (biologia, química, física, matemática, língua portuguesa, história, geografia, filosofia, entre outras), selecionadas por serem as duas áreas que correspondem a um contingente geral de 82% das vagas e 81% das matrículas na formação de professores no Presencial, sendo ainda mais representativas na EaD: com 96% das vagas e 93% das matrículas.

Nos últimos dois anos a área de Ciências da Educação (Pedagogia) foi responsável por 35% das vagas no Presencial (de 1.094.252 vagas ofertadas na área de Educação nessa modalidade) e 51% das vagas na EaD (de 1.000.793 vagas ofertadas na área de Educação nessa modalidade), sendo que no Presencial 56% dessas vagas ficaram ociosas, na EaD a ociosidade chegou a 60%. A área de Formação de Professores para Matérias Específicas recebeu 47% das vagas, das quais 57% ficaram ociosas no Presencial; na EaD a FPME foi responsável por 45% do total de vagas na Educação nessa modalidade, sendo que somente 19% dessas vagas foram preenchidas. Essa elevada ociosidade mostra um cenário preocupante em ambas as modalidades.

Na EaD a ociosidade costuma ser mais freqüente devido a capacidade que se tem de disponibilizar uma grande quantidade de vagas por pólo Presencial quando se considera que as tecnologias utilizadas permitem atender mais alunos ao mesmo tempo. No Presencial muito se fala sobre a desvalorização dos profissionais da educação (não somente com relação à remuneração, mas também relativa ao

respeito e relevância social atribuída a esse profissional), e essa ociosidade preocupa, principalmente com relação aos cursos de formação de professores em Matérias Específicas, para os quais as Escolas de Educação Básica, sobretudo o Ensino Médio tem tido dificuldades em selecionar profissionais qualificados. Ocorre hoje, em áreas como Física e Química, que muitos dos professores atuantes no Ensino Médio não são formados nessas áreas específicas, grande motivo que levou à formulação do PNFPEB. Lançado no segundo semestre de 2009, trata-se de uma ação conjunta do Ministério da Educação, de IES públicas e Secretarias de Educação de Estados e Municípios, acompanhando o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE). A Capes, responsável por cursos de pós-graduação, passou a receber o dobro de seu orçamento (R\$ 1 bilhão a mais por ano) para assumir a responsabilidade pela formação do magistério.

A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Já são 90 instituições de educação superior – entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais – envolvidas na oferta de cursos. Os cursos serão oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e alguns já devem começar no segundo semestre deste ano. Outros têm início previsto para 2010 e 2011. O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. (MEC, 2009).

Ainda com relação às áreas de CE e FPME, destaca-se que essas duas áreas juntas foram responsáveis, considerando-se as IES públicas em 2009 e 2010, por 84,5% das matrículas e 83,6% dos concluintes no Presencial, e 87,7% das matrículas e 70% dos concluintes na EaD. Ao se analisar as IES Privadas tem-se um panorama parecido, com 77,5% das matrículas e 77,1% dos concluintes no Presencial, e 97,2% das matrículas e 97% dos concluintes na EaD. Tal cenário demonstra a grande relevância de se estudar essas duas áreas quando se pensa em Formação de Professores no Brasil.

3. BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Compreender o contexto problematizador no qual emergem as concepções, diretrizes e práticas educativas nessa modalidade de ensino em plena expansão na educação superior é fundamental. Para tanto, nesse capítulo, abordam-se as bases conceituais que pontuam importantes categorias de análise para a educação superior a distância e a formação de professores nessa modalidade, incluindo: o conceito de tecnologia e de material didático que fundamentam essa discussão, a ideia de ciberespaço, os avanços tecnológicos no contexto da globalização, o determinismo tecnológico e o neoliberalismo e suas relações com a Educação Superior, os ambientes virtuais de aprendizagem, a tutoria e os pólos de apoio presencial.

3.1 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

A conjuntura de uma interdependência dos mercados e internacionalização ascendente com a constituição de áreas de livre comércio e a denominada terceira revolução tecnológica caracterizam a globalização vivida no presente momento histórico, configurando o que se convencionou chamar de “nova ordem mundial”. A globalização firma-se como uma diretriz para a organização econômico-social dos mais diversos países, atingindo todos os setores da sociedade. As metáforas da globalização estão vivas no imaginário social, como pontua o sociólogo Octavio Ianni (1997), termos como mundialização, fim do Estado, fim da Geografia e História como conhecemos, aldeia global, mercado único, tornaram-se constantes nos mais variados discursos. Ianni contribui ainda com a ideia de que: “a rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo histórico de longa duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação” (1997, p.55).

O processo de globalização é um fenômeno sem precedentes na história. Desde a primeira troca de mercadorias/cultura entre povos, da expansão marítima-comercial européia e das relações colônia-metrópole, já se iniciava o processo de globalização. A diferença é que atualmente esta relação se intensifica pela velocidade e

abrangência maximizadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. O mundo vai progressivamente se transformando em território de tudo e de todos.

Pode-se identificar com clareza os fatores que contribuíram para que o mundo se tornasse uma “aldeia global”: a) a interdependência entre os Estados – um Estado completamente auto-suficiente inexistente; b) a alta tecnologia: sobretudo nos meios de comunicação de massa; c) os blocos econômicos: regionalizam o mercado de bens e serviços; d) as organizações internacionais: são agentes que impulsionam a integração mundial; e) as empresas transnacionais: atores no cenário internacional que transpassam fronteiras e instalam-se em todas as partes do globo. (CASTELLS, 2000).

Com a progressiva associação da tecnologia de informática à telecomunicação, intensificou-se o processo de globalização, permitindo às nações a possibilidade de se conectarem de maneira rápida e constante. Inaugurou-se a possibilidade de interligação acelerada dos mercados nacionais e movimentação de bilhões de dólares por computador em alguns segundos. Esta nova ordem de integração das economias nacionais, sobretudo a mobilidade da circulação de bens e serviços, acarreta profundas transformações do mercado de trabalho mundial, dentre elas uma frenética competitividade, uma vez que a concorrência passou de nacional para internacional.

Tendo em vista o desenvolvimento do sistema capitalista, o processo de globalização pode ser considerado como indicador de uma nova modalidade de acumulação de capital. Nos períodos anteriores, a estratégia fundamental de acumulação capitalista concentrava-se na “extensão da produção de valor e de mais valia” (PIRES; REIS, 1999, p.31), como destaca García-Vera *"Las tecnologías aplicadas en la industria contribuyó a una jerarquización de las actividades de diseño, planificación y ejecución (plano vertical), distinguiéndose el trabajo intelectual del manual y su incidencia en la división social originado por esa diferenciación en el mundo del trabajo"*. (2000, p.168). Já nesta “nova modalidade da acumulação, a apropriação de riquezas é resultado, principalmente, de atividades especulativas do mercado financeiro²”. (PIRES; REIS, 1999, p.31). A burguesia

² A maioria dos fundos de investimento concentra-se em atividades especulativas que arbitram taxas de juros, tipos de câmbio e variações nas cotações da bolsa. “A desregulação das transações financeiras e a transformação dos mercados impulsionada pela revolução da informática produziram um megamercado de escala mundial que opera, considerando as diferenças de fuso horário das principais praças, praticamente 24 horas por dia, sete dias por semana”. (FERRER, 2002, p.23).

nacional vivencia uma crise nesse processo de transição para a acumulação flexível e passa a trocar grande parte das atividades produtivas pelas atividades especulativas do mercado financeiro, deixando vários setores da economia para o capital estrangeiro.

O princípio primordial do capitalismo é a sacralização do lucro privado com base na assimilação do trabalho excedente, tempo de trabalho não remunerado. É uma prática de exploração, em que a classe capitalista explora a classe trabalhadora (aquela que fornece os lucros de seu trabalho – mais valia). Nesse sentido, Raduntz argumenta que:

A globalização não é um fenômeno qualitativamente novo, mas uma tendência, que sempre foi integral para o crescimento do capitalismo. Dentro do paradigma marxista existe um crescente reconhecimento da relevância do relato de Marx exposto no Manifesto Comunista que a globalização é o resultado previsível das tendências expansionistas do capitalismo evidentes desde que emergiu como uma forma viável da sociedade (RADUNTZ apud HILL, 2003, p.26).

A globalização traz em seu bojo, enquanto característica estrutural, a revolução tecnológica informacional. Conforme dissertam Pires e Reis (1999): “Não há, a rigor, troca de mercadorias nem de papel moeda; há, sim, troca de informações sobre dinheiro, há troca de informações sobre papéis que significam dinheiro. Há uma grande abstração da troca”. (p.31).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) argumenta que se por um lado são evidentes as inovações tecnológicas nos diversos campos da ciência trazidas no contexto da globalização, torna-se igualmente inegável que ela vem aprofundando “assimetrias sociais”, quanto a isso, referenda que: “Incluídos e excluídos hoje são identificados, em boa parte, sobretudo em razão de seu capital ou de sua carência de conhecimentos, especialmente os de caráter tecnológico, que lhes abre ou fecha as portas do mercado de trabalho”. (p.55).

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto elementos essenciais do capitalismo de acumulação flexível têm-se que os pressupostos do Estado de Bem-Estar Social passam a ser percebidos como impróprios ao capital. Desse modo passam a ocorrer mutações nos aparelhos de Estado quanto à implementação das políticas sociais para a reprodução da força

de trabalho.

A ideologia neoliberal, orgânica ao modo de produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento, supõe que a dilatação das funções do Estado é a causa básica da problemática das sociedades. Segundo a visão neoliberal, a crise que alcança proporções mundiais, não diz respeito ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas, entendendo que a ação do Estado no campo econômico prejudica o mercado, uma vez que o fornecimento de serviços públicos é fundamentalmente ineficiente e provoca a hipertrofia do Estado.

Um atributo importante do estágio do capitalismo contemporâneo, globalizado, refere-se à hegemonia das idéias neoliberais. A dimensão político-ideológica do capitalismo atual é a associação entre globalização e neoliberalismo, “apresentada como a ante-sala da realização do sonho iluminista de uma sociedade harmônica e racional”. (PIRES; REIS, 1999, p.33). Boneti (1998) ao tratar das vicissitudes das políticas públicas, discorre sobre as políticas neoliberais definindo o modelo de Estado e o padrão referencial de sujeito social na atualidade. Os efeitos gerais, verificados em todo mundo, da aplicação de políticas neoliberais podem ser elencados como sendo: “perda de equidade, da justiça econômica e social; perda de democracia e da responsabilidade democrática; perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”. (HILL, 2003, p.28).

O neoliberalismo, de acordo com Silva (1994), requer a regressão da esfera pública, a partir do momento em que coloca a escola no campo do mercado e das técnicas de gestão, acarretando o esvaziamento de seu conteúdo político de cidadania, trocando-o pelos direitos do consumidor. A ideologia neoliberal defende que a função primordial da educação concentra-se na formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Relacionando a esfera trabalhista com o uso de tecnologias, Marrach afirma que: “Não se pode esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural”. Em que pese o fato de “a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos

excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados?” (1996, p.48).

O papel designado à educação no projeto neoliberal é estratégico em dois sentidos. Primeiro, com a finalidade de realizar a preparação para o trabalho, formando o trabalhador sob uma nova base técnica orientada pelo princípio da acumulação flexível. Segundo, a consolidação da educação, inclusive da educação superior, com uma função ideológica de transmitir os ideais neoliberais. Deste modo, o processo educativo absorve a ideologia de organização social proveniente do modelo neoliberal como a busca da qualidade, a competição e o individualismo.

O neoliberalismo defende a elevação da qualidade de educação para os trabalhadores, o que segundo Kuenzer (2005), se justifica pela necessidade que o capitalismo de acumulação flexível tem de possuir uma potencialidade para solucionar situações-problema advindas de processos de trabalho flexíveis, o que exige domínio de conhecimentos científico-tecnológicos das diversas áreas para viabilizar programas de qualidade (um dos pilares da nova estratégia de acumulação). Nesse sentido nas universidades e estabelecimentos de cursos superiores vocacionais:

a linguagem da educação foi amplamente substituída pela linguagem do mercado, aonde os professores universitários ‘entregam o produto’, ‘operacionalizam a entrega’ e ‘facilitam o aprendizado dos clientes’, dentro de um regime de ‘gestão da qualidade’ em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos, nas universidades, ‘o desenvolvimento da habilidade técnica’ ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. (HILL, 2003, p.33).

A partir dos anos de 1970, o ideário de universidade, até então vigente, começa a ser desmontado por meio de diversas funções que são a ela conferidas, dentre elas: prestação de serviços (extensão); preparar pessoas para o comando social; favorecer a competitividade econômica; possibilitar mobilidade social para as classes menos favorecidas; fornecer mão-de-obra de qualidade; fornecer subsídios para constituição de paradigmas de políticas públicas (SANTOS, 1995). Nos anos 90, mediante um contexto de globalização e neoliberalismo, diante da impossibilidade da universidade em exercer as funções que lhes são atribuídas,

constitui-se uma crise de tripla dimensão: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, conforme explica Germano (2001):

A universidade sofre uma *crise de hegemonia* na medida em que a sua capacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais atingidos pelo seu *déficit* funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. Esta crise se traduz pela crescente descaracterização intelectual da universidade. (...) Por sua vez, a universidade sofre uma *crise de legitimidade* à medida que se torna socialmente visível a dificuldade em cumprir os objetivos que lhe são imputados e coletivamente assumidos. Há uma crise de legitimidade, portanto, sempre que a sua credibilidade institucional é posta em questão e o seu papel social deixa de ser consensualmente aceito. Finalmente, a *crise institucional*, a mais visível de todas, em que as questões conjunturais e de ordem política e ideológica afloram com mais nitidez, porquanto dizem respeito à implementação de mudanças no padrão organizacional da universidade vinculadas a projetos de reforma do Estado. Isso se torna notório nos processos avaliativos em que são cobrados, cada vez mais, das instituições universitárias desempenho empresarial. Ao modo da empresa, fala-se em produto, em produtividade, evidenciando um claro enfoque economicista. (p.226-227).

A reorganização do ensino superior no Brasil, sob orientação do Banco Mundial, possui um forte direcionamento privatista, assinalando para a diversificação de fontes de financiamento e a diferenciação institucional (SGUISSARDI, 1998). As reformas para a educação superior não pretendem a privatização explícita das instituições de ensino superior, caracterizando uma política privatista dissimulada.

A diferenciação institucional, como estratégia neoliberal, constitui instituições de ensino superior com atividades diferenciadas no que se refere à produção e à difusão de conhecimentos. “As instituições de ensino superior, diferenciadas, perdem, nesta proposta, a articulação – a indissociabilidade – entre ensino, pesquisa e extensão”. (PIRES; REIS, 1999, p.37). Já a diferenciação de fontes de financiamento denota a desresponsabilização do Estado com o suporte financeiro das atividades das universidades públicas. O que leva à procura de outras fontes de financiamento, colocando em risco a autonomia das instituições, um dos princípios básicos da universidade. Em uma sociedade capitalista, o fato de as universidades dependerem de setores e instituições de mercado, significa “alto risco para a produção independente de conhecimentos e elaboração da cultura. As decisões sobre a pesquisa, por exemplo, passam agora a ser dirigidas segundo as necessidades do mercado” (PIRES; REIS, 1999, p.38). Diante do pouco incentivo ao

pensamento crítico, da redução da qualidade da educação e cultura, da natureza exclusivista da sociedade política e da mercantilização da educação, McLaren e Baltodano (2000) sugerem:

A reapropriação das escolas, da educação dos professores, da luta cultural e da educação em geral, como veículos para a transformação social na época conservadora/capitalista deve ser fundamentada no compromisso claro de organizar os pais, estudantes e as comunidades. Isso significa que a sociedade deve desenvolver educadores críticos, ativistas comunitários, intelectuais orgânicos e professores cuja defesa da justiça social possa iluminar suas práticas pedagógicas. (p. 41).

O discurso neoliberal é ilusório e simplista: promete benefícios advindos do mercado para a população, enquanto na prática percebe-se que é justamente na configuração do mercado que residem as origens da desigualdade e da exclusão, esfera em que se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo não se posiciona sobre como solucionar as causas estruturais da pobreza, pelo contrário, sua ação intensifica-a.

O desafio de luta efetiva contra o neoliberalismo é extenso e complexo. “A esquerda não deve ser arrastada (ou arrasada) pelo pragmatismo conformista e acomodado segundo o qual o ajuste neoliberal é, hoje, a única opção possível para a crise” (GENTILI, 1996, p.49). Para os que atuam no campo educacional coloca-se uma dura realidade de que os impactos neoliberais tornaram as instituições de ensino muito piores, não apenas por problemas de qualidade pedagógica, mas por terem se tornado cada vez mais excludentes. Essa luta constitui um desafio crucial e urgente, que relaciona-se diretamente com a possibilidade de se edificar uma nova hegemonia que sustente material e culturalmente a uma nova sociedade, que seja verdadeiramente igualitária e democrática.

3.2 TECNOLOGIA E DETERMINISMO TECNOLÓGICO

Inicia-se a reflexão com a categoria tecnologia. Para pontuar a linha que fundamenta o pensamento sobre tecnologia defendido nessa tese tem-se a exposição de Brito (2007) que propõe a necessidade de reflexão no campo educacional que relacione tecnologia e formação de professores:

Tratar da formação do educador acerca das questões de ordem tecnológica implica refletir a que tipo de educação estamos nos referindo e para que tipo de sociedade. É evidenciar que educadores se formam na prática acadêmica, na vida em sociedade e no diálogo constante em sala de aula, é destacar que a prática docente define a visão de tecnologia que por sua vez define o envolvimento dos docentes com o questionamento da tecnologia como prática da construção de sua função na sociedade. Neste sentido, é que propomos refletir a respeito de um tema que se constrói na sociedade moderna, industrial, capitalista a partir do questionamento de sua própria essência, qual seja, para que, por que e para quem se busca o estudo da tecnologia no universo da formação docente?

A partir dessa percepção da necessidade de questionar e definir o papel da tecnologia na prática pedagógica e com a finalidade de estabelecer um conceito de tecnologia no contexto educacional, tem-se que *"una tecnología era explicada por un plan de acción que era ejecutado con la ayuda de mano de obra, de máquinas y herramientas con el fin de transformar el entorno y obtener unos beneficios" [...]* *"presentando la tecnología no solo a través de sus productos o herramientas (...) presentándola unida al conocimiento que la fundamenta y que recoge los conflictos que problematizan su desarrollo"*. (GARCÍA-VERA, 2000, p.168-169). Aqui fica clara a ideia de tecnologia como processo, como construção histórica para solução de problemas da humanidade, e que os artefatos tecnológicos, mesmo que se perceba neles a materialização desse processo, não podem limitar o conceito que é muito mais amplo.

Uma vez que uma tecnologia se trata de um processo de desenvolvimento problematizado e justificado historicamente, não se liga necessariamente a artefatos, como usualmente se faz com as inovações comerciais concretizadas em produtos de mercado. Desse modo, a ideia de tecnologia que se quer aqui construir, liga-se muito mais ao conceito de história e processo, do que ao imaginário que a vincula à ferramentas e equipamentos cada vez mais avançados. Há avanço tecnológico, quando se agregam novas metodologias, técnicas e instrumentos a um processo de trab-alho historicamente construído, e não quando se lança um produto de última geração no mercado.

O desenvolvimento da ciência associou-se ao desenvolvimento tecnológico, isto é, a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para obter-se um resultado prático. O homem criou ciência e tecnologias (desde a roda até o computador) que trouxeram mudanças significativas

em suas relações com outros seres humanos e com a natureza. (...) Estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.22-23).

Uma relação importante a ser estabelecida para compreensão do sentido da tecnologia para a educação superior é focalizá-la mediante sua interação com as categorias ciência e desenvolvimento social. Pode-se classificar, genericamente, as abordagens da relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, em duas grandes linhas. A primeira tem como foco de análise e elemento determinante da dinâmica da relação, o primeiro pólo, a Ciência e Tecnologia; enquanto a segunda, a Sociedade.

A primeira abordagem, que denominamos, correndo o risco do simplismo, “com foco na C&T”, caracteriza-se pela suposição de que a C&T avança contínua e inexoravelmente, seguindo um caminho próprio, podendo ou não influenciar a sociedade de alguma maneira. Para a segunda abordagem, que aqui denominamos “com foco na sociedade”, o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa funcionalidade entre a C&T e a sociedade na qual foi gerada, ela tende a reproduzir as relações sociais prevaletentes e, até mesmo a inibir a mudança social. É possível dizer que cada uma dessas abordagens dá origem a duas idéias com elas coerentes e que são consideradas “variantes” das mesmas. As variantes associadas à primeira abordagem (“com foco na C&T”) são as da Neutralidade da C&T e do Determinismo Tecnológico. E, à segunda (“com foco na sociedade”) a Tese fraca da não-neutralidade e a Tese forte da não-neutralidade. (DAGNINO, 2010, p.1).

A abordagem, de relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, “com foco na C&T” é oposta ao contexto sociopolítico, autodeterminada, imutável, assumindo características de sujeito independente e onipotente. Nessa compreensão, apenas há a diferença entre tecnologia mais avançada (de ponta, mais eficiente, mais recente) e menos avançada (obsoleta, ineficiente, ultrapassada), sendo assim uma concepção evolucionista, na qual a história se reduz ao processo em que sobrevivem tecnologias mais aptas e mais eficientes (quase como um darwinismo tecnológico). Sob essa perspectiva Ciência e Tecnologia são campos da técnica e não da política, por haver uma barreira de autosuficiência tecnológica que impede

que interesses sociais envolvidos possam determinar a trajetória de inovação no desenvolvimento da Ciência e Tecnologia.

As ideias de neutralidade e determinismo tecnológico aliam-se à primeira abordagem. A crença na neutralidade da Ciência e Tecnologia impossibilita linhas alternativas de desenvolvimentos, por defender existir uma única C&T considerada válida. Desse modo, a diversidade sócio-econômica, geográfica, cultural, ética, entre outras, ficariam em um nível inferior, submetidas a uma lógica de mera preocupação com a adaptação. As contradições seriam naturalmente resolvidas, por meio da própria ciência, já que novas técnicas e conhecimentos superariam racionalmente aqueles ultrapassados, sem colocar-se em pauta a ação e as necessidades dos atores sociais envolvidos na inovação tecnológica.

Por outro lado, a abordagem “com foco na sociedade”, subdivide-se nas teses fraca da não-neutralidade e forte da não-neutralidade. A primeira tese defende que o contexto produzido por relações sócio-econômicas e por imperativos políticos molda a realidade em que se gera o conhecimento científico e tecnológico. A segunda tese incorpora a tese fraca e vai além, dizendo que a C&T é gerada em determinada sociedade, sendo construída funcionalmente, estando comprometida com a perpetuação desta sociedade, não passível de ser adotada por outras sociedades.

A visão forte da não-neutralidade das características de uma tecnologia, por estarem intrinsecamente determinadas por uma dada sociedade, a tornam disfuncional para um contexto social, político, econômico e cultural que dela difere de modo significativo. Assim, a sua apropriação por uma outra sociedade orientada por objetivos socialmente distintos ou, mais importante, sua utilização para a construção de uma nova sociedade ou para alavancar o processo de mudança de um contexto pré-existente numa outra direção que não aquela que presidiu seu desenvolvimento não é adequada. (DAGNINO, 2010, p.6)

Feenberg (1991) propõe a teoria crítica da tecnologia, em que declaradamente busca a fuga dos determinismos (tecnológico, histórico, econômico ou cultural) tratando a construção social das tecnologias a fim de “conceber novas vias para a reconstrução da base tecnológica das sociedades modernas, buscando uma maior liberdade do homem” (p.13). Para efetivação de tal propósito, é fundamental analisar a construção social e histórica da tecnologia

como base para a democratização da própria sociedade e das relações sociais de produção. Entendendo-se Ciência e Tecnologia como construções sociais, determinadas historicamente (processo em que intervêm diversos agentes com interesses distintos), seu direcionamento de desenvolvimento é alterado, passando a depender da capacidade dos agentes sociais em participar do processo decisório da política de C&T.

O desenvolvimento tecnológico é visto por seus apoiadores como um fenômeno que por si só é positivo, pois significa o progresso e este é sempre intrinsecamente bom. Na sociedade ocidental moderna, progresso quer dizer a utilização de tecnologias cada vez mais avançadas que supostamente melhoram a qualidade de vida de todos. Assim, por meio das inovações tecnológicas, a vida do homem sobre a face da terra torna-se cada vez mais fácil, mais confortável e mais agradável. A tecnologia, nessa concepção, significa assim, o elemento que propicia não só o avanço da sociedade, mas também determina suas condições de desenvolvimento e progresso.

Foi na associação da tecnologia de informática à telecomunicação, permitindo às nações a possibilidade de se conectarem de maneira rápida e constante, que ocorreu a explosão do fenômeno da globalização. Por meio da globalização há a interligação acelerada dos mercados nacionais, a possibilidade de movimentar bilhões de dólares por computador em alguns segundos, a chamada “terceira revolução tecnológica” (processamento, difusão e transmissão de informações). Esta nova ordem de integração das economias nacionais, sobretudo a mobilidade da circulação de bens e serviços, acarreta uma profunda transformação do mercado de trabalho mundial, uma frenética competitividade – a concorrência passou de nacional para internacional. Os segmentos geográficos de mercado de comercialização de bens e serviços passam de regionais para nacionais e de nacionais para mundiais.

O que faz da globalização atual um fenômeno historicamente novo é a revolução tecnológica da comunicação e informação, cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nos campos político e econômico, seja nos campos social, cultural e ambiental. As transformações, inovações e

desenvolvimentos tecnológicos só ocorrem na medida em que existam agentes sociais (seres humanos, em última instância) que ajam de maneira a efetivá-los. É evidente que estes seres humanos vivem em sociedade. A tecnologia depende da sociedade para a sua existência e o seu desenvolvimento. Segundo Schaff a revolução tecnológica contemporânea caracteriza-se por três grandes avanços técnico-científicos: “a microeletrônica e o progresso da área informacional, a microbiologia com grandes inovações no campo da engenharia genética e a revolução energética com a utilização da energia nuclear” (1990, p.62).

Estas descobertas e inovações têm sido acompanhadas de alterações significativas da vida social em todos os seus aspectos, trazendo problemas ainda não superados, como o aumento da exclusão e das desigualdades entre os que dominam e os que não dominam as novas tecnologias, caracterizando uma exclusão tecnológica. A vida no meio urbano é apoiada por conhecimentos tecnológicos, científicos e informacionais, caracterizando o domínio da “natureza artificializada”. “Sem comunicação, transporte, produção de alimentos, atendimento à saúde, educação, controle do tráfego, sistema viário, a vida urbana seria caótica”. (CARVALHO, 1997, p.82). Todo esse aporte tecnológico cria uma artificialidade que condiciona os indivíduos a viverem conforme necessidades que, se não satisfeitas, geram uma série de transtornos, chegando a praticamente inviabilizar as atividades sociais.

O modo pelo qual se estrutura a vida urbana “torna quase que impossível concebê-la sem eletricidade, meios de transporte, gás combustível, telefone, televisão, eletrodomésticos dos mais variados tipos, shopping-centers, edifícios, estacionamentos, viadutos, túneis, estradas, e assim por diante” (CARVALHO, 1997, p.82). O elenco de necessidades cresce juntamente com o surgimento de novas tecnologias, enquanto a percepção da dependência desta artificialidade desenvolve-se vagarosamente. “Fomos rodeados, nestes últimos quarenta anos, por mais objetos do que nos precedentes quarenta mil anos. Mas sabemos muito pouco sobre o que nos cerca” (SANTOS, 1996, p.20).

O Determinismo Tecnológico é uma das teorias mais difundidas sobre a relação entre tecnologia e sociedade, explanando sobre fenômenos sociais e

históricos, tendo a tecnologia com enfoque nessa relação. O conceito de “determinismo tecnológico” originou-se dos estudos do sociólogo americano Thorstein Veblen (1857-1929), e foi aprimorado por Robert Ezra Park, na Universidade de Chicago. Na década de 1940 Park afirmou que os recursos tecnológicos agiam como modificadores da estrutura e das funções da sociedade, essa noção foi o ponto de partida para a corrente teórica que estuda o determinismo tecnológico. (LIMA, 2001).

Quando uma nova tecnologia surge, gera na sociedade transformações significativas em todos os campos (físico, psíquico e sócio-econômico). Observa-se desde os primórdios da história da humanidade como as tecnologias foram sendo incorporadas e alteraram os modos de vida. A evolução da humanidade sempre foi acompanhada pelo desenvolvimento tecnológico, desde as civilizações orais, e depois as civilizações escritas, o surgimento dos telégrafos visuais, a criação da imprensa, a propagação do livro e dos jornais, a eletricidade que possibilitou a geração de outras inovações (telefone, rádio, televisão, etc), os satélites, computadores e novas mídias como a Internet. “A evolução das tecnologias nada mais é que a evolução do pensar humano, num esforço para criar formas de vencer obstáculos, sendo o tempo e o espaço as dificuldades mais prementes de serem vencidas”. (LIMA, 2001, p.2).

McLuhan (1995) defende que uma vez que novas mídias são inseridas na sociedade, se espalham como vírus e provocam efeitos irrestritos, porque permanecem invisíveis, enfocando o sentido danoso e as questões nocivas das tecnologias. Com uma visão mais ponderada Lévy (1996) descreve a revolução contemporânea das tecnologias de informação e comunicação como “uma das dimensões de uma mutação antropológica de grande amplitude”.

A discussão sobre a influência que uma nova tecnologia provoca nas relações sociais frequentemente se traduz no seguinte paradoxo: as tecnologias são produzidas pela humanidade com a finalidade de domínio sobre a natureza (auxiliam a transpor as distâncias e a abreviar os espaços de tempo) se tornaram abrangentes (especialmente com a globalização) de tal forma que é impossível controlar o alcance de sua utilização pela sociedade. E assim, defendem os deterministas tecnológicos,

que o homem deixar que deter o controle de suas próprias criações, em grande parte, concebidas exatamente para controlar e agilizar tarefas.

Williams (1990) analisa o determinismo tecnológico como um processo social legítimo, mas não o entende sob a égide do controle supremo ou da previsão absoluta de causas. Ao contrário, para ele a realidade do determinismo tecnológico contempla a necessidade de se estabelecer limites e de se expor a correlação de forças por meio das quais as práticas sociais são afetadas pelas tecnologias, e não necessariamente controladas. Nessa linha de pensamento a tecnologia não é uma força isolada, mas um processo em que existem fatores determinantes (repartição do poder e do capital, herança física e social, relações grupais, etc) que definem limites e expõem relações de poder e de interesse, mas que não controlam ou prevêm inteiramente os fatos sociais (WILLIAMS, 1990).

Partindo-se do pressuposto de que o determinismo tecnológico gera um fatalismo em que a tecnologia transforma-se em sujeito e o homem em objeto, deve-se refletir sobre a penetração desta ideologia, no que diz respeito à educação a distância, somada ao neoliberalismo, que estariam impossibilitando a “intervenção do cidadão no processo de construção das políticas tecnológicas” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p.21).

O problema não é trabalhar com a EaD e as novas tecnologias educacionais, mas a precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantém este ambiente educacional.

Instigadas pela alienação gradual das IES públicas no atendimento ao déficit social referente à educação e formação profissional, as grandes empresas educacionais nacionais e internacionais investiram no aprimoramento das novas tecnologias educacionais, especialmente a EaD, baseadas em *softwares* proprietários³ que permitem ampliar a escala e a massa de clientes que se beneficiassem da prestação de seus serviços.

³ Conceito criado por empresas de software, como a Microsoft, com a intenção de proteger seu produto de qualquer tipo de alteração, por meio de licenças que proíbem a distribuição e cópia sem autorização do proprietário.

É evidente que qualquer mudança tecnológica irá produzir algum tipo de mudança social, dentre as quais algumas mudanças passam a ser bastante disseminadas. Mesmo os críticos ferrenhos do determinismo tecnológico aceitam a afirmação de que uma tecnologia é causadora de expressivas consequências sociais.

3.3 CIBERESPAÇO E AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

É inegável que a revolução cibernética-tecnológica afeta os mais variados aspectos da vida cotidiana, com a inserção de contextos virtuais, como círculos eletrônicos de amizade, por meio de comunidades virtuais, e da possibilidade de “navegar” pelo mundo, tornando o presente cada vez mais próximo da idéia, do que Castells (2000) chama de aldeia global. “Apenas com o surgimento da rede digital e do ciberespaço na última metade do século XX, é que seria explicitada a centralidade ontológica da virtualização e do virtual como um traço ineliminável da práxis humano-social”. (ALVES, 2002, p.13).

O conceito de ciberespaço diz respeito a uma “estrutura virtual transnacional de comunicação interativa”. (TRIVINHO, 2000, p.180). Ou, nas palavras de Levy: “um novo meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores”. (2000, p.206). Levy também define *cibercultura* como: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (1999, p.17). Ao discorrer sobre o ciberespaço e seus efeitos, Trivinho pontua: “Além da mudança de suporte dos processos socioculturais e político, a abolição do território geográfico, a circularidade absoluta de informações e a interatividade, o ciberespaço, pressupõe o computador como tecnologia de acesso a esse universo comunicacional”. (2000, p.180) O ciberespaço provoca uma mudança no esquema clássico da comunicação (emissor-meio-receptor), pois dá ao meio o caráter híbrido de emissor-receptor que interage com os usuários, levando a comunicação para a esfera do *infoterritório*. Toda esta estrutura do ciberespaço possui, obviamente, características nunca antes imaginadas, como expõe Levy (1999):

As telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descobertas pacíficas das diferenças. O fino enredamento dos humanos de todos os horizontes em um único e imenso tecido aberto e interativo gera uma situação absolutamente inédita e portadora de esperança. (p.14)

Pode-se afirmar que o ciberespaço diz respeito a uma forma de virtualização informacional em rede. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões simbólico-lingüísticas capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual.

O espaço cibernético intensificou transformações sociais nos mais diversos campos da atividade humana. É o que Castells (2000) apresenta como sendo a “sociedade em rede”. Surgiram não apenas no campo da produção de mercadorias, as empresas virtuais, que tem a internet como seu campo de atuação primordial, mas ocorreram importantes mutações sócio-culturais e políticas que atingiram as mídias de virtualização em decorrência da aceleração dos meios de comunicação e de informação. Constituiu-se um novo espaço de sociabilidade, não-presencial, com impactos decisivos na produção de valor e na esfera da indústria cultural e das relações humanas.

A partir do avanço da educação a distância e da ampliação da utilização da internet criaram-se as condições propícias para o surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs). Esses ambientes são softwares disponibilizados *online* que facilitam a interação entre a equipe pedagógica e os aprendizes em cursos a distância, simulando “ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TICs” (ARAÚJO JUNIOR; MARQUESI, 2009, p.358).

Universidades federais brasileiras aderiram à educação a distância como opção para formar cidadãos na educação superior, levando oportunidades educacionais para lugares distantes, tendo escolhido o Moodle⁴ como AVA oficial do

⁴ MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment): softwares disponível via internet, estruturado como ambiente virtual de aprendizagem. Foi desenvolvido em uma perspectiva dinâmica de aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas fundamentam a estruturação das funcionalidades. Objetiva possibilitar processos de ensino-aprendizagem por meio da interatividade e da interação, privilegiando a construção e a reconstrução de conhecimentos, a autoria, a produção de saberes em colaboração com os agentes do ambiente e a aprendizagem significativa dos educandos. (SILVA, 2011 p.18).

programa MEC/UAB. Selecionado por ser um *software* livre (código aberto, gratuito e com possibilidade de otimização), de fácil usabilidade e que contém todas as funcionalidades básicas necessárias para realização de ações em EaD. É um *software* de gestão de atividades educacionais direcionado à criação de comunidades *online* voltadas para a aprendizagem. Propõe-se a estimular a aprendizagem em colaboração e fornece instrumentos interativos e comunicacionais fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem a distância, no qual alunos, professores, tutores e demais agentes institucionais se relacionam para organizar a formação superior *online*.

A utilização das TICs na EaD se apresenta como uma grande inovação na última década e os AVAs estão sendo aprimorados cada vez mais para se tornarem mais interativos e mais adequados à metodologia institucional para a mediação pedagógica a distância. Nesse contexto a observação de Kenski (2008) se torna ainda mais importante, quando ressalta que as tecnologias devem sempre estar submetidas ao contexto pedagógico que se quer desenvolver (fugindo assim do determinismo tecnológico).

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta à tecnologia escolhida. (KENSKI, 2008, p. 46).

Desse modo, é imperativo que se reconheça a relevância estratégica do uso apropriado dos AVAs em cursos superiores a distância, preocupando-se com a capacitação dos recursos humanos envolvidos, a fim de que a tecnologia escolhida não torne-se uma barreira principalmente para os alunos. De acordo com Palloff e Pratt (apud KENSKI, 2008) ambientes virtuais de aprendizagem surgem da necessidade de atender certas condições objetivas como as seguintes:

- Centralizar metas a alcançar; e organizar objetivos comuns a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Estabelecer um ambiente com igualdade de participação para todos os membros;

- Construir ferramentas que possibilitem que os professores assumam a função de orientadores e animadores de uma comunidade de aprendizagem colaborativa;

- Criar conhecimentos e forma ativa e significativa segundo os temas de interesse da comunidade.

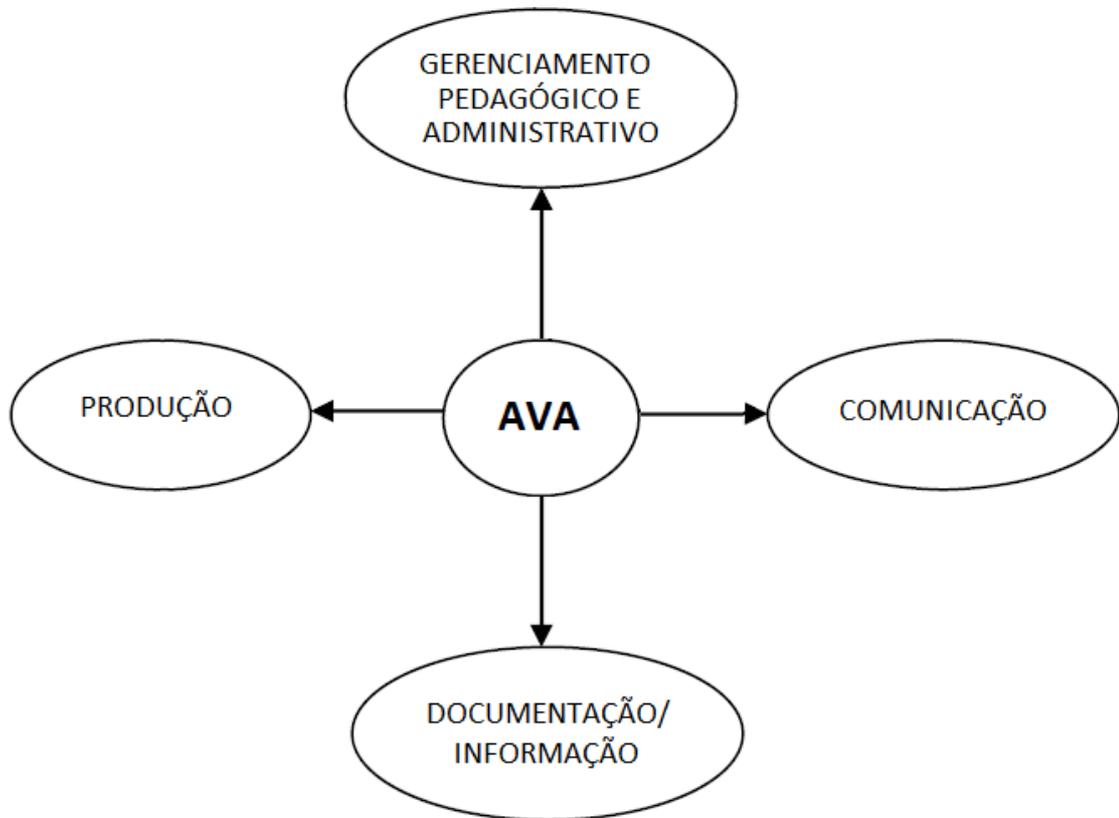
Existem três tipos de integração virtual possíveis entre os participantes de uma comunidade de aprendizagem (COPPETTI, GOMES, 2009): Interação, Cooperação e Colaboração on-line.

Na Interação usuários de diferentes regiões geográficas atuam compartilhando informações e manipulando objetos no ambiente. Para que seja possível a Cooperação foi criado um sistema (*groupware*) que suporta grupos e pessoas engajadas em uma tarefa comum (ou um ideal), onde é permitido às pessoas verem, ouvirem e enviarem mensagens umas às outras, ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. Colaboração pressupõe a realização de tarefas coletivas, a tarefa de um complementa a de outros. Cada membro é responsável pelo desenvolvimento do grupo com quem está conectado. "Cada um é o centro", não existe um detentor permanente do saber, mas circulação de informações e trocas. (p.3).

Educandos e educadores enfrentam certas dificuldades no que se refere à implementação de processos mediados por TICs. As principais dificuldades que os educandos enfrentam se referem à questões de autonomia, colaboração e autoria. Com relação aos professores e tutores há uma tendência que deve ser evitada, que é buscar reproduzir as práticas presenciais para os AVAs como que se as atividades fossem meramente instrucionais. É preciso aplicar uma metodologia própria para EaD com base no perfil do educando que se deseja formar e na proposta pedagógica desenvolvida. Os profissionais da instituição devem ser capacitados adequadamente e é preciso lutar contra a descrença que alguns agentes tem quanto às possibilidades pedagógicas dos AVAs. Professores, tutores e alunos devem estar em constante processo de formação tecno-pedagógica.

Os recursos tecnológicos operacionalizados por meio dos AVAs podem ser agrupados em quatro eixos principais conforme representado na figura a seguir:

Figura 01 – Eixos de classificação dos recursos dos AVAs



Fonte: elaboração própria com base em Pereira (2007).

Tratam-se de quatro eixos que um AVA para ser considerado adequado para desenvolver ações de qualidade na EaD precisa conter. O eixo referente à documentação e informação possibilita apresentar informações institucionais do curso, divulgar conteúdos e materiais didáticos em diversas mídias, realizar upload e download de arquivos, contemplando ainda o suporte para uso do ambiente. O eixo Comunicação visa facilitar a interação entre alunos, professores, tutores e demais agentes institucionais por meio de ferramentas síncrona e assíncrona. Já o eixo de gerenciamento pedagógico e administrativo possibilita o acesso a módulos responsáveis pelas avaliações e desempenho dos alunos, estatísticas de acesso e participação e consulta a dados de secretaria do curso. Enquanto o eixo de produção comporta o desenvolvimento de atividades formativas, resoluções de problemas e construção individual e coletiva de conhecimentos no AVA.

Os AVAs em geral apresentam características estruturais semelhantes e integradas aos quatro eixos descritos. De forma geral, um software educacional para

ser denominado como AVA deve apresentar as seguintes funcionalidades: Controle de Acesso (definição de usuário, senha e perfil de acesso); Organização do Ambiente com menus e ferramentas agrupadas por categorias; Controle de tempo para as atividades; Comunicação síncrona e assíncrona; Espaço privativo conforme o tipo de acesso de cada usuário; Materiais didáticos e recursos multimídia atualizados e adequados; Apoio online (tutoria); Avaliação e auto-avaliação.

3.4 MATERIAL DIDÁTICO

Esse item objetiva focar o processo de desenvolvimento de materiais didáticos para Educação a Distância (EaD) para formação de professores na educação superior, abrangendo, para tanto: o histórico de materiais didáticos em EaD no Brasil; materiais didáticos para o ensino presencial e para EaD, trazendo um comparativo entre a utilização de materiais didáticos nas duas modalidades; e, por fim, critérios e tecnologias foram destacados para a elaboração de materiais didáticos voltados para formação de professores na EaD.

A trajetória da EaD no Brasil antecede o emprego da informática na educação, por meio de ações como ensino por correspondência, transmissões radiofônicas e tele-educação. Todavia, muitas dessas experiências partem da concepção de educação enquanto transmissão de saberes e os materiais didáticos funcionam como meios para a informação chegar a uma quantidade maior de pessoas. Se essas iniciativas, por um lado, democratizam o acesso à educação, por outro, geram um isolamento do estudante devido às precárias ferramentas de interação disponíveis.

Um dos grandes problemas desses cursos relacionava-se à quase que completa falta de interatividade do processo de aprendizagem, devido à dificuldade dos alunos de trocarem experiências e dúvidas com professores e colegas, o que desestimulava e empobrecia todo o processo educacional. Nesse sentido, a ênfase da aprendizagem centrava-se no autodidatismo. (ALVES; NOVA, 2003, p. 9).

A EaD, que no contexto atual foi reestruturada pelo uso de recursos computacionais, deve ser concebida como uma modalidade educativa que dispõe de processos que extrapolam a mera superação da distância física. Surge, assim, o

conceito de *eletronic learning (e-learning)*, como sendo um tipo de educação a distância que se utiliza de suporte eletrônico por meio de tecnologia da informação. (E-LEARNING BRASIL, 2008). A EaD do tipo *e-learning* pode ocorrer via internet ou utilizando a mesma em alguma de suas etapas, por exemplo: o curso pode ser hospedado em um site na internet, ou intranet de uma empresa ou organização, instalado no computador do usuário ou via *CD-ROM*.

Quanto ao espaço/tempo de realização da *e-learning* pode-se ter atividades síncronas e assíncronas. “A comunicação síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos”. *Chats* e dispositivos de mensagem instantânea são exemplos de ferramentas síncronas. “A comunicação assíncrona é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos. Os participantes não necessitam estar reunidos no mesmo local ou ao mesmo tempo, resultando em maior flexibilidade de interação e acompanhamento”. Como exemplos têm-se os *e-mails* e fóruns de discussão. (PEREIRA, 2002, p. 20-21).

As instituições de ensino passaram a empregar metodologias pedagógicas baseadas em Tecnologias de Informação e Comunicação que não são aplicadas somente para EaD, mas eficazes, também, para cursos presenciais. Para tanto, os projetos de EaD precisam ser estruturados com base no conceito de distância transacional, que pondera a distância educativa não sob a perspectiva física, mas sob a ótica comunicativa.

O conceito de transação denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação. A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores, o que conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores e afeta profundamente tanto o ensino quanto à aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 1993, p. 23).

Sem considerar os desvios teóricos e práticos que possam ocorrer na implementação de ações de educação a distância, esta pode ser definida em termos ideais como um processo sócio-educacional: “contínuo e organizado, promovido por

uma instituição de apoio, que permite ao aluno flexibilidade de espaço e tempo”. Nesse processo, graças à utilização de diferentes meios, “é possível não só transpor distâncias geográficas – e mesmo temporais – como também engendrar diferentes níveis de diálogo e, em conseqüência, partilhar conhecimento e construir saberes”. (SIQUEIRA, 2003, p. 15).

A fim de delimitar o conceito de material didático que irá nortear a discussão aqui empreendida utiliza-se, como base, o conceito de Meksenas (2001), que define material didático como um ambiente ou obra, escrita ou organizada, “com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática” (p. 52). Nesse sentido, os materiais didáticos são aqueles associados a situações de ensino-aprendizagem e, por isso, possuem características específicas na apresentação dos conteúdos.

Segundo Goldberg (1983), o material didático deve ser entendido de modo amplo e contextualizado como “um modelo de atuação pedagógica”, inserido social e politicamente. Os tipos de materiais didáticos podem ser classificados em três categorias: impressos (como livros, apostilas e guias de estudo), audiovisuais (como transmissões radiofônicas e televisivas) e digitais (como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e recursos de informática e internet).

Inquestionável é que os materiais didáticos têm participação fundamental para a construção do conhecimento, mas o grande desafio está em construí-los para atingir seus objetivos pedagógicos, institucionais e sociais. Em EaD, essa adequação aos objetivos estará intimamente ligada às mídias utilizadas para sua disponibilização. É o que Andrade comenta como sendo o grande desafio da Educação a Distância:

produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem (...) onde o professor passa a exercer o papel de condutor de um conjunto de atividades que procura levar à construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora (ANDRADE, 2003, p.257).

Para tanto, destaca-se a necessidade de definição da concepção pedagógica e do desenho didático que nortearão os cursos e cada uma das

disciplinas e eixos de formação. Baseados em tais definições os profissionais que irão construir os materiais didáticos desenvolvem suas ações. O que torna relevante compreender a atividade educativa não somente sob a perspectiva do ensinar, mas principalmente, quanto ao aprender. “As situações de aprendizagem precisam estar expressas nos materiais didáticos, de modo acessível, claro, interessante e passível de apropriação e execução”, uma vez que, “o movimento da aprendizagem se efetiva na interação entre estudantes e o objeto de estudo (conteúdos), expressos nos materiais didáticos” que na EaD se materializam em diversas mídias. (CATAPAN; MALLMANN, 2006, p. 02).

Os materiais didáticos assumem uma relevância fundamental na EaD, uma vez que são a base das ações didático-pedagógicas a serem realizadas. Enquanto na modalidade presencial grande parte da ação educativa fundamenta-se na exposição do conteúdo pelo professor e na mediação oral realizada por meio de textos, na EaD a relação ensino-aprendizagem está fundada nos materiais e mídias utilizadas a partir dos quais professores e tutores realizarão as mediações necessárias para conduzir os alunos à construção coletiva de conhecimentos.

3.4.1 Histórico dos Materiais Didáticos em EaD no Brasil

A EaD no Brasil é classificada historicamente em fases ou gerações por diversos pesquisadores, dentre eles, Maia e Mattar (2007); Moore e Kearsley (2008). As classificações costumam considerar o tipo de materiais didáticos e tecnologia empregada para definir as fases ou gerações, e possuem algumas diferenças entre os autores, porém o ensino por correspondência é normalmente elencado como EaD de primeira geração. O quadro a seguir demonstra comparativamente as propostas de Maia e Mattar (2007); Moore e Kearsley (2008):

Quadro 03 – Relação entre Gerações de EaD, Denominação, Materiais didáticos e recursos tecnológicos básicos

Moore e Kearsley (2008)		
Geração	Denominação	Materiais didáticos e recursos tecnológicos básicos
Primeira	Ensino por Correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas

Segunda	Transmissão por rádio e televisão	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Terceira	Universidades abertas	Materiais impressos, TV, Rádio, telefone, fitas cassete
Quarta	Teleconferência	Teleconferência interativa com áudio e vídeo
Quinta	Internet/web	Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns e chats.
Maia e Mattar (2007)		
Geração	Denominação	Materiais didáticos e recursos tecnológicos básicos
Primeira	Ensino por Correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas
Segunda	Mídias tradicionais	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes, teleconferência sem suporte online.
Terceira	EaD on-line	Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos online, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns e chats.

Fonte: Elaboração própria com base em Maia e Mattar (2007); Moore e Kearsley (2008).

Observa-se equivalências entre as propostas, a primeira geração de ambos é igual. A segunda, terceira e quarta gerações de Moore e Kearsley equivalem à segunda geração de Maia e Mattar. Enquanto a quinta geração de Moore e Kearsley se refere à terceira geração de Maia e Mattar.

Adotando o modelo de três gerações de Maia e Mattar, o histórico detalhado a seguir foi elaborado com base nas informações fornecidas por Torres e Vianney (2003). Essa explanação não tem o objetivo de esgotar todas as passagens que instituições e órgãos vivenciaram no que concerne à EaD, mas, sim, destacar alguns pontos relacionados à utilização de materiais didáticos e mídias em EaD.

3.4.1.1 Primeira Geração

A EaD, no Brasil, teve início no começo do século passado com cursos por correspondência para ensino de idiomas, primeiramente na cidade do Rio de Janeiro, utilizando como material didático apostilas de caráter instrucional enviadas via correio. Em 1939 surgiu o Instituto Monitor, como primeiro instituto brasileiro

destinado à oferta sistemática de cursos profissionalizantes à distância, ofertando cursos no ramo da eletrônica e outras ocupações técnicas.

3.4.1.2 Segunda Geração

A partir de 1947, o SENAC e o SESC inauguraram cursos radiofônicos à distância para treinamentos voltados a técnicas comerciais. Essa iniciativa, que durou até 1962, chegou a atender mais de 90 mil alunos em 318 cidades brasileiras.

Com o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930, surgiu uma nova tendência pedagógica que propunha a utilização de mídias como recursos didáticos, especialmente rádio, cinema e materiais impressos.

Por volta de 1920, no Rio de Janeiro, surgiu a Rádio Educativa, com o objetivo de realizar cursos profissionalizantes e de idiomas. Essa iniciativa foi sendo aprimorada e passou a incorporar o uso de outras mídias, visando obter maior interatividade, como a utilização de folhetos, esquemas e interações via correspondência aliados às transmissões radiofônicas. Na década de 1930 essas ações abrangeram, também, o público infantil e a formação de professores.

A televisão surgiu em 1950, mas apenas em 1961 começaram as iniciativas utilizando a mídia televisiva. Nessa época, surgiu um programa de alfabetização de adultos, pela TV Rio, que durou até 1965 e veiculava conteúdos para aperfeiçoamento de professores primários. Somente em 1964 o MEC obteve autorização de reserva de 98 canais entre VHF e UHF para implantar emissoras de televisão educativas.

Em 1969 entrou em operação a TV Cultura com a veiculação de telecursos de ensino regular. Em 1969 foi criado o projeto SACI, o qual operou de 1972 a 1976, registrando um total de 1.241 programas de rádio e TV com suporte de material impresso, 510 escolas de 71 municípios obtiveram recepção, com ações voltadas para alunos das séries iniciais e formação inicial e continuada de professores. Em 1978 a fundação Roberto Marinho iniciou as transmissões do Telecurso 2º grau, voltado para a preparação de exames supletivos.

O projeto Conquista, inaugurado em 1979, produziu telenovelas para ensino supletivo de 5^a a 8^a séries do 1^o grau e alfabetização de adultos, livros de apoio complementavam o material televisivo; no mesmo ano o Programa de Alfabetização Funcional (PAF/TV) visou à alfabetização de adultos com o uso de multimeios. Em 1981 o Telecurso 1^o grau foi lançado com conteúdo voltado para o supletivo de 5^a a 8^a séries; em 1985 o novo Telecurso 2^o grau produziu 900 teleaulas e 500 programas de rádio; e, por volta de 1994, surgiu o Telecurso 2000 1^o e 2^o graus, com materiais de consulta e de apoio ao ensino em salas para atendimento presencial a alunos, assistidos por monitor especializado, ambos de autoria da fundação Roberto Marinho.

Em 1980 foi criada a Universidade Aberta para implementar programas de EaD, com cursos de extensão, os quais tinham seis meses de duração, utilizavam material impresso (fascículos) e sessões presenciais de tutoria em capitais brasileiras. Apesar do nome parecido não possui relação com a UAB criada em 2006, detalhada no capítulo 5.

Em meados de 1991 o Ministério da Educação lançou o Projeto Piloto de Utilização do Satélite na Educação, com o intuito de veicular programas de televisão com recepção organizada em telepostos equipados com aparelhos de televisão e videocassete para recepção e distribuição de material impresso aos estudantes, com fax e telefone para interação deles com o núcleo de geração. No ano de 1996 a UFSC obteve a primeira experiência brasileira do uso de videoconferência com o programa de pós-graduação, com aulas ao vivo e interativas direto do *campus*. Em 1997 a fundação Roberto Marinho lançou o canal Futura, com uma programação educativa e profissionalizante.

3.4.1.3 Terceira Geração

A partir dos anos de 1998 e 1999 ocorreu o crescimento do número de instituições de ensino superior e de institutos em direção ao uso da internet como mídia preferencial de interação para cursos em todos os níveis. Nesse mesmo período, o número de usuários de internet aumentou e, para permitir ganhos em

escala nacional, o LED/UFSC adotou o uso da rede também para programas de capacitação à distância aos grandes contingentes, que até então utilizavam estratégias de mídias integradas (teleconferência, material impresso, videoaulas e sistemas DDG); o referido uso ocorreu em paralelo aos recursos anteriores, com o objetivo de estimular a clientela a migrar para o uso da internet.

A partir do final da década de 1990, a aplicação dos AVA como plataforma fundamental para o desenvolvimento de ações de EaD no Brasil, principalmente no ensino superior, fez com que as instituições se beneficiassem das vantagens que essas novas tecnologias ofereciam.

3.4.2 Materiais Didáticos: Modalidade Presencial e EaD

Há muitas similaridades entre os materiais didáticos elaborados para o ensino presencial e os construídos para EaD. Existem muito mais convergências entre eles do que diferenças. Isso porque se tratam dos mesmos tipos de materiais, das mesmas plataformas e das mesmas mídias básicas. Ambas as modalidades de ensino utilizam-se de mídias impressas, audiovisuais e digitais. Livros e guias didáticos, rádio, televisão, internet e AVA, todos são aplicados às duas modalidades de ensino. O que então pontua uma grande diferença nos materiais didáticos presenciais e de EaD? Para responder essa questão, Fleming pontua que:

O material didático para EAD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. O projeto político-pedagógico dos cursos, dentre outros aspectos, deve orientar as escolhas quanto aos recursos didáticos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo. (FLEMING, 2004, p. 23).

Pode-se afirmar, então, que os objetivos e a maneira como os materiais são elaborados e utilizados estabelece a principal diferença entre eles nas duas modalidades. Enquanto no ensino presencial os materiais didáticos complementam a fala e a ação direta do professor, na EaD a integração e complementaridade dos materiais utilizados estabelecem a eficácia da vinculação do aluno com o

conhecimento. Na EaD, os materiais didáticos não substituem os professores, que continuam existindo e atuando de forma expressiva. Porém, é por meio das mídias que o professor se comunica com os alunos. E, para que a comunicação e construção de conhecimentos sejam eficientes, o papel de cada mídia deve ser minuciosamente definido e a integração de todas elas é imprescindível.

Como indicadores igualmente válidos para os materiais didáticos presenciais e para a EaD, é possível destacar que: 1) Ambos são projetados para atender situações de ensino-aprendizagem; 2) Para a produção dos materiais, ambos necessitam de uma equipe multidisciplinar de profissionais; 3) A estrutura básica dos materiais é a mesma, pois se baseiam nas mesmas mídias. Os materiais didáticos para o ensino presencial fornecem apoio a situações de ensino-aprendizagem em que o professor media a relação do aluno com os materiais didáticos.

Em algumas categorias de EaD o material didático, em suas diversas mídias, é o único vínculo do aluno com o professor, a exemplo do que ocorre em cursos de *e-learning*, em que se utilizam AVAs, constituídos como espaços virtuais de comunicação e aprendizagem colaborativa.

Pelo menos quatro características principais podem ser destacadas como essenciais para o material didático em EaD: ser interativo, dialógico, multimídia e estimular a autonomia do aprendiz. São características interdependentes e que não podem se sustentar se não aparecerem juntas. Em consonância com esse pensamento, tem-se a orientação de CEFET-RS (2006, p. 4):

O material didático para EAD deve possuir algumas características: ser **dialógico** mantendo uma contextualização do conteúdo; estimular a ação dos sujeitos e a construção de seus próprios significados; valorizar o conhecimento prévio dos alunos; incentivar a exploração; investigação; autoestudo; buscar a **autonomia** do sujeito; assegurar espaços de **interação** entre os participantes do curso por meio de ferramentas **multimídia**.

Considerando a utilização de cada tipo de material didático, tem-se que a maior parte das instituições (84%) tem o material impresso como mídia predominante. A internet e o AVA ocupam o segundo lugar, com 63%. O suporte mais oferecido como canal de comunicação com os alunos é o *e-mail*, com 87%; na sequência vem o telefone com 82%; o auxílio do professor presencial, com 76%; e o professor *on-line*,

com 66%. Alternativas como o fax (58%); cartas (50%); reuniões presenciais (45%); e reuniões virtuais (44%) também são utilizadas. (MORAN, 2008).

A seguir, apresenta-se um levantamento feito pela *E-learning* Brasil (organização que congrega a maioria das instituições educacionais e empresariais que realizam *e-learning* no país) com dados relacionados às mídias e materiais utilizados em EaD. Trata-se de um levantamento quantitativo realizado no mês de agosto de 2007, aplicado a 120 organizações brasileiras que trabalham com *e-learning*, entre instituições de ensino e empresas.

GRÁFICO 01 – MELHOR FORMA DE APRENDIZAGEM DOS ENTREVISTADOS



Fonte: *E-learning* Brasil, 2008.

O gráfico 01 apresenta dados referentes à forma de aprender, o resultado mostra que 22% dos entrevistados preferem fazer um curso *on-line* ou participar de uma conferência/seminário *on-line*, 18% aprendem mais ao ler um livro ou artigo impresso, 17% preferem conversar e interagir com alguém, 15% pesquisam o que precisam na internet ou internamente nos bancos de dados da empresa; 14% leem um artigo na internet; 13% fazem um curso ou um seminário presencial e apenas

1% preferem observar o comportamento e procedimento de outras pessoas. Considerando o total de respostas, tem-se que 51% dos entrevistados aprendem melhor utilizando-se de alguma forma da internet e dos meios de comunicação digital. Porém no item pontuado por 17% dos entrevistados (preferem conversar e interagir com alguém), tem-se que tal ação pode ser realizada via internet, por *e-mail*, fóruns e *chats*, por exemplo, desse modo, o percentual de formas de aprendizagem citadas relacionadas à internet chega a 68%. Sobre a penetração dessas tecnologias na educação Gomes, Schwarz e Barcia apontam que: “Hoje, o uso da internet, satélites e seus aplicativos permitem teleconferências, videoconferências e seminários *on-line*. O uso dessas tecnologias para a educação terá impacto significativo no acesso e exigirão adequações nas estratégias pedagógicas e de comunicação utilizadas por professores e alunos”. (2009, p. 21).

GRÁFICO 02 – MELHORIAS NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE *E-LEARNING*



Fonte: *E-learning* Brasil, 2008.

O gráfico 02 demonstra as melhorias necessárias indicadas pelas organizações, destacando a necessidade de adequação de aspectos pedagógicos, como recursos motivacionais e carga informacional, citada por 49% por participantes da amostra pesquisada. Nesse sentido, é fundamental perceber que “a EAD precisa ser realizada como educação e não como um simples processo de ensino” (FAGUNDES, 1996, p. 20). Tal afirmação pode parecer óbvia, porém

frequentemente se destaca muito mais os aspectos tecnológicos da *e-learning* do que os pedagógicos que devem orientar o processo. Focando as questões didático-pedagógicas, a EaD e, particularmente, a *e-learning*, adquirem uma missão mais abrangente: a de formar, por meio de uma concepção epistemológico-interacionista, um educando que seja entendido como sujeito do processo de construção de conhecimento, em interação com o grupo em um contexto de aprendizagem, e não meramente um reproduzidor de informações, como ocorre na abordagem pedagógica tradicional. Acredita-se que é na dificuldade de realizar efetiva inovação pedagógica que não se limite apenas a artefatos tecnológicos, que reside a necessidade de melhoria dos aspectos didáticos citada na pesquisa e, nesse sentido, a metodologia de construção dos materiais didáticos é fundamental.

As características de interface (25%) e a maior utilização de recursos multimídia (12%), também foram citadas, representando 36% de respostas que se ativeram mais aos aspectos de plataforma técnica para a realização dos cursos de *e-learning*. Cabe ressaltar que não se tratam de questões propriamente de tecnologia de *software*, uma vez de o projeto de um sistema para *e-learning* sempre deve estar subordinado a análise e orientação pedagógica constantes. As melhorias indicadas no gráfico levam a pensar sobre a elaboração de materiais didáticos apropriados para cada curso, que constitui o diferencial de instituições que prezam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Rondelli salienta que o material didático:

É um meio importante de interação entre o professor e o aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades. Por isso, o material didático precisa ser de ótima qualidade, ter uma apresentação impecável, revelar a metodologia implícita no processo de elaboração, dar conta dos temas abordados de modo claro, trazer um roteiro rico em possibilidades de leituras, pesquisas e atividades, além de estimular o aluno a ter o prazer de voltar para ali; ou seja, seduzi-lo. Produzir material didático é uma tarefa complexa, que demanda uma equipe com excelente formação acadêmica e cultural. (2009, p.1).

Dessa forma, não é somente tarefa do professor elaborar o material didático, nas instituições que realizam EaD, há equipes para esse fim, que contam com profissionais qualificados para cada etapa da produção, disponibilização e interações relativas aos materiais didáticos.

3.5 TUTORIA E PÓLOS DE APOIO PRESENCIAL

A interatividade, o sistema de tutoria e a organização de pólos de apoio presencial interferem significativamente na natureza e na qualidade das ações desenvolvidas em EaD na Educação Superior. A análise de como se estruturam os processos de tutoria e os pólos possibilita aferir o tipo de interações e o nível de interatividade nos processos de ensino-aprendizagem.

Na modalidade EaD existem pelos menos três elementos básicos que interagem entre si: educandos, material didático e educadores. A evolução das ações na EaD, independentemente do conceito de educação que fundamenta a proposta e dos instrumentos didáticos utilizados (material impresso, televisão, rádio, internet, entre outros), evidencia a relevância estratégica de um sistema tutorial bem estruturado para o desenvolvimento de aulas a distância. Nesse sistema o tutor tem papel central no acompanhamento de atividades discentes, na motivação para a aprendizagem, na orientação ao aluno e como facilitador para que se criem condições para uma aprendizagem autônoma.

A educação a distância pressupõe uma metodologia de construção de conhecimentos e estratégias pedagógicas diferenciadas que sejam adequadas à diversas tecnologias, uma vez que uma de suas características mais marcantes é operar em contextos multimídia. Conforme Brande (1993) a estratégia didática da Educação a Distância pressupõe que se definam as mídias e os métodos instrucionais organizados para gerar aprendizagens significativas. Não é somente o conteúdo que precisa de atenção especial, as decisões quanto ao suporte ao aluno, metodologias e seleção das ferramentas é fundamental. A maneira pela qual o tutor e os alunos trocam informações e constroem conhecimentos dependerá do esquema de aprendizado e interação adotado.

As estratégias praticadas para organização do sistema de tutoria, para alcançar suas finalidades, precisa necessariamente disponibilizar e gerir conhecimentos de maneira democrática e emancipatória, priorizando processos educacionais voltados para o trabalho com conteúdos apresentados significativamente, gerando condições para a formação de indivíduos que saibam

trabalhar com as informações. Nesse contexto, a utilização das tecnologias como recursos didáticos inaugurou novos desafios e possibilidades, tais como: seleção e produção de diferentes tipos de textos adequados para cada mídia em um curso de EaD; articulação de unidades temáticas; inter e transdisciplinaridade; gestão didático-pedagógica dos recursos disponíveis, formação continuada e orientações metodológica para os docentes; fundamentos teóricos de aprendizagem e avaliação específicos para EaD.

Na área de tecnologias educacionais e nos estudos sobre o fluxo de tutoria, muitas abordagens privilegiam a análise do processamento de informações pelas mídias educacionais. A interação entre docentes e discentes na educação a distância exige que o tutor desenvolva novos esquemas mentais e novas habilidade para tratar com saberes que envolvem diálogos constantes, intercâmbios particulares entre os envolvidos e os recursos disponíveis, criatividade e disponibilidade para pesquisa, que são capacidades indispensáveis para a execução dos compromissos com as políticas democráticas e a busca pela equidade social. (APARICI, 1999). Para cumprir esses compromissos as IES atuantes na EaD devem constantemente dar lugar à produção do saber, por meio da reflexão crítica, uma vez que a qualidade da construção dos conhecimentos acadêmicos se efetiva pela produção própria e coletiva numa perspectiva emancipatória e pluralista.

Na sociedade atual, sob a égide de conhecimentos que permanentemente são superados e reconstruídos, não se pode pensar a prática tutorial como mero repasse de conhecimentos, seguindo uma tradição cultural de saberes sistematizados historicamente. Projetar novas estruturas para tutoria determina que se extrapole a visão de que ela seja apenas um meio ou uma obrigatoriedade na EaD, e se torne efetivamente uma possibilidade de resignificação das práticas de apoio aos estudantes em face das necessidades da contemporaneidade (NEDER, 1999).

Na linha de pensamento de Rodriguez (1997) deve-se repensar as dimensões educativa, tecnológica e comunicativa na relação entre educandos-tutores-conteúdos, uma vez que na EaD os docentes tem um protagonismo menor na organização do trabalho pedagógico, do que no Presencial. É necessário estar

ciente de que as ferramentas multimídia e os ambientes virtuais não transformam o trabalho docente por si só. Por outro lado, são recursos que expressam com grande impacto os novos contextos da sociedade e possibilitam o registro de uma quantidade enorme de informações por meio de novas linguagens.

As questões aqui elencadas sublinham a importância da atuação dos tutores em EaD, em que o perfil desse profissional da educação deve contemplar competências e habilidades específicas, tais como:

- Perceber e trabalhar com os ritmos individuais diferentes dos alunos em ações semipresenciais;
- Apropriar-se de técnicas diferenciadas de elaboração do material didático impresso e em meios eletrônicos;
- Dominar metodologias e ferramentas de avaliação, diversas daquelas existentes na modalidade presencial.
- Adquirir habilidades de pesquisa, adaptação de conteúdos e trabalho com situações estímulo variadas;
- Propor e implementar esquemas mentais inovadores e colaborativos para gerar uma nova cultura, baseada na criatividade, motivação, reflexão crítica, cooperatividade e constituição de comunidades de aprendizagem.

Diante da necessidade de desenvolver esse perfil de tutoria é preciso que as IES levantem questionamentos, elaborem projetos e estratégias de ação para que as práticas de EaD reflitam a qualidade preconizada pelo discurso acadêmico e pelas políticas públicas. Um investimento importantíssimo para qualquer IES que desenvolve ações em EaD é direcionar recursos financeiros, logísticos, materiais, humanos e pedagógicos para criar um sistema tutorial realmente eficaz, fundamentado corretamente para suportar e promover o crescimento dos aprendizes em cada fase do processo de ensino-aprendizagem. O tutor precisa ser entendido como uma figura de destaque, corresponsável pelo sucesso das atividades pedagógicas e administrativas do curso. Ele é o profissional que sustenta a missão de articular o sistema de ensino-aprendizagem como um todo, nas modalidades semipresencial e a distância.

Os tutores devem responsabilizar-se por acompanhar, conduzir, motivar e instigar a aprendizagem autônoma dos aprendizes, por meio de metodologias e recursos tecnológicos projetados para mediar e promover a aprendizagem. Por meio de diálogos, discussões, confrontações, reflexões coletivas e entre pares, de se considerar a diversidade cultural e regional, do respeito entre estilos de aprendizagem e construção de conhecimentos, o tutor passa a ser uma figura estratégica. A tutoria adquire a função de solucionar ruídos de comunicação e problemas que inevitavelmente aparecem durante o processo de ensino-aprendizagem, buscando resolvê-los ou encaminhá-los, bem como realizar integração entre etapas do processo formativo e desenvolver ações para aprimorar a metodologia de EaD. (FERREIRA e REZENDE, 2004).

O sistema de tutoria depende diretamente da estruturação de pólos de apoio presencial. A tutoria pode ocorrer de forma remota, por meio de mídias eletrônicas e ambientes virtuais de aprendizagem, e também no pólo presencial, a chamada tutoria local.

Um pólo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. O objetivo dos pólos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras. (SILVA, RIBAS, 2010, p.4).

Os pontos cruciais para se ter um pólo de apoio presencial bem organizado giram em torno da infraestrutura e a forma como é gerido pela equipe administrativa e pedagógica. O êxito de programas de EaD está, indiscutivelmente, ligado a capacitação dos recursos humanos que irão atender aos aprendizes e ao uso correto e didaticamente embasado dos recursos tecnológicos disponibilizados.

Propostas institucionais de EaD costumam apresentar uma sugestão de estrutura mínima para a ambientação, equipamentos e mobiliários de um pólo de apoio presencial. Tratam-se de requisitos que norteiam as ações dos mantenedores, privados ou governamentais, oferecendo uma estimativa para investimentos a serem realizados para adequação dos espaços e compra de materiais. Indica-se que um pólo contenha, pelo menos, os ambientes/salas a seguir: coordenação de pólo,

secretaria acadêmica, sala de tutores presenciais e professores, salas de aula presencial, laboratórios de informática, biblioteca, sala de reuniões, banheiros. Cada ambiente deve possuir mobiliários e equipamentos adequados para cada atividade. (UAB/CAPEL, 2010).

Todos os pólos que irão suportar a EaD de uma IES devem ser implementados seguindo os mesmos princípios, não se pode ter pólos estrategicamente bem conduzidos e outros lançados a própria sorte, por isso, a gestão integrada dos pólos e a garantia da mesma qualidade são fundamentais. A gestão de pólos precisa embasar-se no que prescreve a gestão estratégica, entendida como um “processo contínuo e iterativo que visa manter uma organização, como um conjunto apropriadamente integrado ao seu ambiente e aos propósitos de sua criação” (CERTO e PETER, 1993, p. 6). Descuidando das questões estratégicas os gestores de pólos ficam sem direcionamento e correm o risco de tomar decisões sem critério, causando contratempos para professores, tutores e alunos, comprometendo o bom andamento das ações de EaD da IES.

Administrar a infraestrutura disponível é uma questão de fundamental relevância na gestão de pólos de apoio presencial. Deve-se alinhar as tecnologias de informação e comunicação para que se adequem aos objetivos institucionais para cada curso e programa de EaD, a utilização dessas tecnologias como suporte para resolução de problemas de diversas naturezas depende do conhecimento da linguagem utilizada no processo de produção e aplicação desses recursos. Brodbeck e Hoppen (2000) pontuam a importância de estudos e ações práticas que levem ao alinhamento estratégico de tecnologia de informação em IES e destacam que se trata de uma preocupação crescente quando se pensa em EaD.

Algumas IES, precursoras da EaD no Brasil, como é o caso da UFSC, possuem gestão de infraestrutura como sendo o “mapeamento e organização das condições básicas existentes para potencializar o uso compartilhado e propor alternativas para se buscar as condições necessárias na instituição e nos pólos” (CEAD UFSC, 2010). No que se refere a gestão de infraestrutura dos pólos a preocupação central deve ser manter os sistemas de informação e de apoio acadêmico acessíveis e adequados aos usuários, incluindo alunos, professores,

tutores, gestores e funcionários técnico-administrativos. O serviço destinado a gerir a infraestrutura precisa garantir aos usuários recursos de tecnologia (sistemas, aplicativos e ferramentas de comunicação) disponíveis e que funcionem conforme o planejado. É fundamental para o sucesso de ações de EaD que os usuários usufruam dos recursos em qualquer tempo ou local, bem como possam acessar livremente todo o potencial do tecnológico do pólo, para que alcancem satisfação plena no desempenho de suas tarefas.

Para que um pólo de apoio presencial atinja os objetivos de sua criação deve-se trabalhar focando na criação de uma equipe de trabalho coesa, capacitada e bem integrada. O trabalho cooperativo em equipe torna-se indispensável, uma vez que na área de educação, especialmente na EaD, bons resultados raramente surgem de ações isoladas individuais. A formação de equipes preparadas para enfrentar os desafios da EaD são inúmeras, como apresentado por Bejarano e Pilatti: “a falta de esforço e apoio por parte das empresas na construção das equipes [...], falta de objetivos definidos, inclinação individualista [...] e métodos de seleção inadequados” (2007, p. 18). Cabe aos gestores de pólo juntamente com a coordenação geral da IES desenvolver mecanismos para constituir uma boa equipe, utilizar técnicas adequadas para conduzi-la em torno de metas comuns e capacitar os recursos humanos.

Esse capítulo abordou as bases conceituais que fundamentam a proposta de constituição de pressupostos para formação de professores, conduzindo a análise do capítulo 04 em que se abordam as políticas de EAD na Educação Superior, e do capítulo 05 em que se expõe a UAB como uma prática relevante de EaD para a formação de professores em IES públicas do Paraná.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: REGULAMENTAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas para formalização da Educação a Distância (EaD) no Brasil enquanto modalidade de ensino iniciam com a fundação da Secretaria de Educação a Distância. Criada em 1995, trazia um discurso de promoção da qualidade e da equidade do ensino público, defendendo a perspectiva de acesso democrático às tecnologias no sentido de aproximar o cidadão das mesmas, comportando diversos programas dedicados à formação continuada de professores para a EaD ou por meio de sua metodologia. A partir da LDB/96 observou-se a propagação de projetos e programas focados na disseminação de novas tecnologias aplicadas ao ensino, objetivando ampliar o acesso, melhorar a qualidade e produzir novas situações de aprendizagem. O decreto 5.622 de 19.12.2005 define a Educação a Distância como uma modalidade educacional na qual: “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2005, p.01).

Por essa definição colocam-se as tecnologias de informação e comunicação como meio para realização de ações de Educação a Distância, instaurando a informática e os ambientes virtuais de aprendizagem como ferramentas, e dessa forma, a *e-learning*⁵ como forma preeminente de realização da Educação a Distância.

Os dispositivos legais que estabelecem as políticas de Educação a Distância no Brasil foram produzidos por grupos designados pelo Departamento de Políticas em Educação a Distância (DPED), que compõe a estrutura da Secretaria

⁵ A palavra *e-learning* pode ser traduzida literalmente como aprendizagem eletrônica ou aprendizagem por meios eletrônicos, e diz respeito a um modelo de ensino não presencial realizado com o suporte de tecnologia de informação e comunicação. A palavra *e-learning* é geralmente aplicada à modelos de ensino e aprendizagem baseados em ambientes *online* que utilizam-se das ferramentas da Internet para gerar interações entre pessoas e conteúdos por meio de mediações tecnológicas. De maneira simples é possível dizer que *e-learning* é um processo através do qual o aluno aprende conteúdos disponíveis no computador e/ou Internet. O professor, tutor ou conteúdosta está à distância, utilizando vários meios de comunicação (síncronos ou assíncronos). Quando um modelo de EAD inclui sessões presenciais esse passa a denominar-se *blended learning* (traduzido como aprendizagem mista).

de Educação a Distância (SEED) e suas atribuições estão especificadas no decreto 5.773/2006 (redação alterada pelo decreto nº 6.303/2007), são elas:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias; II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância; IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente 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; e V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. (BRASIL, 2006, Art.5).

O fundamento legal para a constituição da educação a distância como uma modalidade de ensino para a Educação Superior no Brasil foi firmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), em seu artigo 80. A partir de 1998 iniciou-se a regulamentação do que foi disposto no artigo 80. Assim a LDB/96 inaugurou a possibilidade de se estabelecer ações de EaD, mas não regulamentou como, quando ou onde essas ações deveriam se efetivar, nem firmaram diretrizes ou normativas para o desenvolvimento de programas em EaD.

O quadro a seguir sistematiza os documentos de política existentes sobre EaD (os revogados e os válidos), fornecendo uma ideia geral das regulamentações existentes e o que cada uma delas preconiza.

QUADRO 04 – Políticas de EaD no Brasil

DOCUMENTO / PUBLICAÇÃO *	DESTINAÇÃO	DISPONÍVEL EM	SITUAÇÃO
LDB 9.394/96; 20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Maior lei que rege a educação no Brasil e define, entre outras coisas: responsabilidades da União, Estados e Municípios; perfil e atribuições dos profissionais da educação; níveis e modalidades de ensino e diretrizes gerais para cada um deles.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80	Vigente
Decreto n.º	Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96) – revogado pelo Decreto N.º	www.unirio.br/cead/pdf	Revogado

2.494; 10/02/1998	5.622/2005.	/D2494.pdf	
Decreto n.º 2.561; 27/04/1998	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – revogado pelo Decreto Nº. 5.622/2005.	portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/l eis/D2561.pdf	Revogado
Resolução n.º 1, do CNE; 03/04/2001	Estabelece normas para pós-graduação lato e stricto sensu na EaD.	www.uepg.br/propesp/download/CES0101.pdf	Vigente
Decreto Nº. 5.622; 19/12/2005	Regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96 – sofreu algumas alterações no Decreto 6.303/2007.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf	Alguns artigos alterados
Decreto N.º 5.773; 09/05/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino (sofreu algumas alterações no Decreto 6.303/2007).	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm	Alguns artigos alterados
Decreto N.º 6.303; 12/12/2007	Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm	Vigente
Portaria nº 1; 10/01/2007	Disposições quanto ao ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES para o triênio 2007/ 2009, tendo em vista o disposto da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e no art. 4º, V do Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf	Vigente
Portaria nº 2; 10/01/2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf	Revogada
Portaria nº 40; 13/12/2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf	Vigente
Referenciais de Qualidade para Ed. Superior a Distância / 2007	Referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público quanto aos processos de regulação, supervisão e avaliação da EaD (sem força de lei).	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf	Vigente
Portarian nº 10; 02/07/2009	Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco, trata da autorização de cursos, credenciamento de pólos presenciais, e dá outras providências.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf	Vigente

Como exposto no quadro anteriormente apresentado, além da LDB a EaD é regida por vários decretos e portarias, além de uma resolução e um referencial. O que isso representa enquanto política pública? Moron (2009) esclarece as definições de Decreto, Resolução e Portaria:

Decreto é quando uma autoridade regulamenta alguma lei que foi editada pelo poder Legislativo, pois vale para todos. Resolução é somente quando a determinação é interna corporis (somente para o poder legislativo). Já a Portaria é quando o chefe de um poder determina que alguma coisa que era feita de uma forma, deverá, doravante, ser feita de outra maneira.

Dessa forma pode-se dizer que os Decretos 5.622/2005, 5.773/2006 e 6.303/2007 regulamentam a EaD no Brasil a partir do que é exposto brevemente na LDB/96 no artigo 80. As portarias ministeriais determinam as formas pelas quais a EaD se processará, enquanto a Resolução nº.1/2001 define procedimentos ao poder legislativo quanto à EaD.

Assim como existem os RCNs, PCNs e DCNs⁶, que orientam e embasam as ações na Educação Básica, a EaD também é regida por referenciais próprios. Quando se pensa em políticas educacionais, mesmo sem força de lei, um referencial representa um conjunto de orientações que irão conduzir a concepção e execução de ações educacionais.

Para ofertar cursos a distância de graduação e educação profissional em nível tecnológico as IES precisam credenciar-se junto ao Ministério da Educação e solicitar autorização de funcionamento para cada um dos cursos a serem oferecidos. O processo de credenciamento e autorização era analisado pela Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância, e essa comissão emitia um parecer para encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite era similar ao aplicado aos cursos presenciais, sendo acrescido ao processo a análise específica de questões relacionadas à EaD, como: proposta de pólos de apoio presencial, sistema de tutoria, mídias a serem utilizadas, etc. Atualmente, o processo passou a tramitar por meio do sistema e-mec e o INEP assumiu uma função de regulação do processo de credenciamento e reconhecimento, elaborando os

⁶ RCNs, PCNs e DCNs – Referenciais Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais.

instrumentos de avaliação e estabelecendo diretrizes de maneira conjunta com a SESU e a SEPT.

Segundo a extinta Secretaria de Educação a Distância a qualidade do projeto de EaD da instituição e dos projetos de curso é o foco principal da análise, o que continua valendo. Desse modo, tendo a finalidade de orientar as IES, foi elaborado o documento “Referenciais de qualidade para a educação superior a distância”, a fim de apresentar critérios de qualidade a serem seguidos e que serão foco de análise ainda nesse capítulo.

A possibilidade de realização de cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização) a distância foi disciplinada pelo Decreto n.º 5.622/05 (Capítulo V) e pela Resolução nº 01/2001, da Câmara de Ensino Superior-CES do Conselho Nacional de Educação-CNE. Com relação aos cursos *stricto sensu* a distância, o Decreto n.º 5.622/05 (artigo 24), define que os cursos de pós-graduação serão ofertados somente por IES credenciadas para essa finalidade pela União e que obedeçam às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no Decreto. Para os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, o artigo 11, da Resolução nº 1/2001, institui que os cursos serão oferecidos por IES credenciadas pela União e incluirão, obrigatoriamente, provas presenciais e defesa presencial de trabalho de conclusão de curso.

4.1 CONCEPÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A legislação vigente apresenta concepções e orientações quanto a implementação da educação a distancia nas IES, passíveis de serem analisadas. O decreto nº 5.622/2005, apresenta uma definição de educação a distancia, já citada no início do capítulo:

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. (BRASIL, 2005, Art.1).

A concepção exposta no decreto pontua a tecnologia aplicada e a separação espacial e temporal entre educador e educando, não destacando nessa definição questões igualmente essenciais para compreensão e operacionalização de processos de ensino-aprendizagem a distância, como: adaptação didático-pedagógica dos recursos educacionais, estruturação de pólos presenciais, regime de tutoria, material didático, linguagem e metodologia de ensino.

Como a LDB/96 em seu artigo 80 representa o dispositivo legal que define a EaD em linhas gerais, analisaremos tal artigo em uma visão de conjunto e nos próximos itens serão feitos apontamentos com relação ao restante da legislação vigente. Tal artigo representa um marco legal e histórico que firma a EaD como uma possibilidade real enquanto modalidade educacional no Brasil e regulamenta o incentivo do poder público à educação a distância conforme disposto abaixo:

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

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, Art.80).

Logo no início do artigo é prevista a realização de atividades a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, o que se apresenta como uma indicação muito abrangente e que gera uma série de dúvidas, como por exemplo: como estruturar atividades a distância na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental? É pedagogicamente viável que a LDB, a lei maior da educação, deixe em aberto a possibilidade de se utilizar a EaD em todos os níveis e modalidades de ensino? Cabe destacar que a legislação complementar à LDB que

disciplina a EaD no Brasil regulamenta ações de EaD somente para cursos tecnológicos, graduação e pós-graduação. Sendo assim, na prática além desses níveis citados e cursos de extensão, as ações de EaD não se efetivam e não são reconhecidas oficialmente em instituições de educação básica, salvo em casos em que esta apareça como uma modalidade utilizada para complementação de estudos, reforço escolar e por meios de ambientes virtuais e softwares que são agregados ao que já se realiza em sala de aula.

Os incisos 1º, 2º do artigo 80 deixam clara a necessidade de que qualquer instituição de ensino que deseje atuar na EaD seja credenciada especificamente para esse fim e ressaltam que a União regulamentará a realização de exames e o processo de emissão de certificação. Já o inciso 3º dispõe que os sistemas de ensino aos quais os cursos e programas estão vinculados deverão regular a produção, controle e avaliação das ações em EaD, pontuando ainda a possibilidade de cooperação entre os sistemas (municipais, estaduais e federais) o que foi posteriormente esclarecido e regulamentado pelo Decreto 5.773/2006.

Na última parte do artigo 80, no inciso 4º, é garantido o tratamento especial para a modalidade a distância, contemplando: redução em custos de transmissão em canais de rádio e televisão, concessão de canais de rádio e televisão com finalidades unicamente educativas, e uma reserva mínima de tempo por parte de canais de rádio e televisão comerciais sem que haja ônus para o Poder Público. Uma vez que não existe normativa para sua utilização, tal disposição legal nunca chegou a se concretizar efetivamente.

Apesar de a LDB 9.394/96 constituir a EaD como modalidade de ensino, tal modalidade só foi realmente regulamentada nove anos depois, por meio das políticas editadas a partir de 2005, são elas:

- Decreto Nº. 5.622; 19/12/2005 – primeiro dispositivo legal importante destinado a esmiuçar o exposto no art.80 da LDB/96, representando um marco na regulamentação da EaD, sofrendo alterações no Decreto 6.303/2007.
- Decreto N.º 5.773; 09/05/2006 – trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e

cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino – sofreu algumas alterações no Decreto 6.303/2007.

- Decreto N.º 6.303; 12/12/2007 – altera dispositivos dos Decretos 5.622 e 5.773.
- Portaria nº 1; 10/01/2007 – estabelece o ciclo avaliativo do SINAES para o triênio 2007/2009.
- Portaria nº 2; 10/01/2007 – diz respeito aos tramites de regulação e avaliação da educação superior a distância.
- Portaria nº 40; 13/12/2007 – trata sobre o e-MEC enquanto sistema eletrônico para o gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior federal.
- Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância – fornece subsídios para atos legais do poder público quanto a regulação, supervisão e avaliação na EaD.
- Portaria nº 10; 02/07/2009 – firma critérios para que não seja necessária avaliação in loco, tratando em especial da autorização de cursos e credenciamento de pólos presenciais.

É essa base legal que será analisada a partir desse ponto da discussão e que compõe as diretrizes e normativas mais atuais para que as IES estruturem ações na EaD. Porém antes de entrar na legislação específica, cabe pontuar as principais metas e disposições inseridas nos Planos Nacionais de Educação com relação à EaD.

4.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O artigo 9º do título IV da LDB/96 definiu que a União, em colaboração com os demais entes federados, deveria organizar o Plano Nacional de Educação. E o artigo 87, ao instituir a Década da Educação nas disposições transitórias, determinada no § 1º que a União tem o “prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). Prazo que não foi cumprido.

As tentativas de aplicação de um Plano de Educação genuinamente nacional falharam no decorrer da História brasileira. Desde o manifesto dos pioneiros da educação em 1932, passando por outros períodos históricos no século passado, até chegar-se à promulgação do PNE 2001, frustraram-se uma série de oportunidades de a sociedade brasileira organizar sua educação de maneira que pudesse oportunizar uma educação de qualidade.

Os compromissos assumidos por sucessivos governos no Brasil com a redução dos gastos sociais e o enxugamento do Estado, seguindo os ditames internacionais – especialmente do Banco Mundial – assim como de setores internos (da economia, empresários da educação e demandas sociais), compõe o pano de fundo da aprovação de um PNE que se mostrou limitado em atender aos desejos da sociedade por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos.

Pode-se entender que um Plano Nacional de Educação objetiva organizar racionalmente o universo de ações educativas que serão executadas em um certo país. Em conformidade com a Constituição Federal em seu artigo 214, um PNE precisa abranger todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional a fim de aliar variados níveis de ensino visando integrar as ações governamentais para que se solucionem deficiências históricas na área educacional. Desse modo, um plano nacional teria a obrigação de estabelecer como metas “a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país”. (PACHECO, 2009, p.50).

Diretrizes e metas formuladas em um Plano Nacional de Educação possuem vinculação direta com o projeto político e de desenvolvimento que se deseja para o Brasil. Neste contexto, se os gerenciadores de uma nação desejam reduzir a dependência tecnológica em relação aos países industrializados, é essencial que o governo invista em atividades de pesquisa para proporcionar às universidades maior capacidade para a produção científica.

4.2.1 Plano Nacional de Educação 2001-2010

Após o processo inicial de elaboração do grupo de trabalho, a proposta do MEC para o PNE 2001 foi entregue ao Congresso Nacional em fevereiro de 1998, sendo analisada paralelamente ao projeto de lei que continha a proposição do PNE da oposição. Na época, o então ministro Paulo Renato de Souza, ressaltou que a proposta de PNE apresentada para apreciação do Congresso Nacional era o ponto alto de um processo que objetivava: “dotar o sistema educacional brasileiro de um conjunto de diretrizes e metas que possam orientar e balizar a política educacional do país, com vista ao resgate de uma dívida historicamente acumulada”. (SAVIANI, 2004, p.91).

Na época apontavam-se os eixos norteadores legais da proposta de PNE como sendo: “Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Emenda Constitucional n.14, que instituiu o FUNDEF. Adiciona também como referências o Plano Decenal Educação para Todos, de 1993, e a própria política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso” (PACHECO, 2009, p.57).

Várias limitações foram pontuadas quanto à proposta do MEC para o PNE 2001, especialmente no que diz respeito à participação financeira da União para a implementação do PNE. O PNE deu continuidade a uma série de políticas educacionais neoliberais editadas pelo MEC nesse período em que fica evidente a tendência de compressão de gastos públicos e transferência de responsabilidades para os Estados e Municípios, e também para entidades privadas e filantrópicas. Das 167 metas estabelecidas nesse Plano Nacional, somente 10% eram de responsabilidade da União, enquanto o restante era de responsabilidade particular ou prioritária de Estados e Municípios. Das metas que cabem à União, a maior parte é formada de ações burocráticas, não representando a transferência de recursos. Um ponto muito criticado com relação à educação superior é a concepção de expansão com baixa qualidade, pois admitia-se no documento a distinção entre Universidade de pesquisa e Universidade de ensino, assim como sugeria-se implementar cursos de graduação com duração reduzida. Além disso, as metas de crescimento da oferta na educação superior não foram acompanhadas de

fontes adequadas de financiamento, pelo contrário, a proposta indicou a intensificação de um processo de desobrigação da União com a educação superior (SAVIANI, 2004).

Antes do item específico que trata sobre EaD há no item sobre Educação Superior, na parte de Objetivos e Metas, a seguinte orientação: “4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada”. (BRASIL, 2001).

Quando se estabelecem objetivos e metas para as modalidades: Educação tecnológica e formação profissional, Educação Especial e Educação Indígena, são feitas referências à EaD, conforme é possível observar no quadro a seguir:

QUADRO 05 – Objetivos e Metas de Modalidades de Ensino que citam EaD

Modalidade	Objetivo/Meta
7. Educação tecnológica e formação profissional	11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa
8. Educação Especial	2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância
9. Educação Indígena	20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio

Fonte: elaboração própria com base em Brasil, 2001.

No que se refere à EaD, no capítulo três do Plano Nacional de Educação 2001-2010, em que se expõe sobre modalidades de ensino, item seis do documento, há um texto de cerca de quatro páginas destinado ao que se enuncia como “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”. Uma vez que o PNE estrutura-

se em três etapas (Diagnóstico / Diretrizes / Objetivos e Metas) para cada modalidade ou nível de ensino, detalharemos o que preconizou para a EaD.

Na seção sobre diagnóstico o PNE justifica a relevância da EaD a partir da necessidade de universalização e democratização do ensino, no Brasil, “onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001, p.106).

Ressalta-se as carências relativas à infraestrutura quando se destaca que o sistema de EaD “se ressentia da falta de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes”. São especificadas as responsabilidades da União quanto a essa modalidade educativa, responsabilidades enunciadas somente no plano regulatório e avaliativo:

À União cabe o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos de educação a distância, assim como o estabelecimento dos requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas (art. 87, §§ 1º e 2º); são de responsabilidade dos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação dos programas, assim como a autorização para sua implementação (art. 87, § 3º). (BRASIL, 2001, p.107).

O PNE fala sobre a utilização da EaD para capacitação de professores, observando que o MEC deu prioridade à atualização e aprimoramento de docentes do ensino fundamental e ao aperfeiçoamento das ferramentas pedagógicas existentes, ressaltando o programa TV Escola e à melhoria de equipamentos tecnológicos para as Escolas. Pontua que os professores precisam ser treinados para usar sistematicamente a televisão e o vídeo, o rádio, o computador e os recursos multimídia da internet como instrumentos pedagógicos relevantes. Especifica ainda que, para promover a informática na educação básica, são necessárias parcerias entre Ministério da Educação, União, Estados e Municípios.

Na seção sobre diretrizes é defendido que deve-se ampliar o conceito de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, para que se possa incorporar todas as possibilidades das tecnologias de informação e comunicação, utilizando-se mecanismos multimídia (textuais, recursos radiofônicos e televisivos, softwares e hardwares, internet, entre outros). Orienta-se que os

materiais escritos, enquanto parte integrante essencial para a eficácia da EaD presente qualidade equivalente aos materiais audiovisuais. Tal orientação é interessante para a época em que foi escrito o PNE, uma vez que essa é uma tendência que se percebeu em IES que realizaram EaD na década subsequente: ênfase em recursos multimídia e ambientes virtuais e descuido com o material textual e a natureza didático-pedagógica das interações.

O PNE 2001 prevê diferentes abordagens regulatórias para cursos livres e para cursos que fornecem certificação, pontuando que é preciso haver uma distinção clara entre as políticas de incentivo de programas educativos em geral e as políticas formuladas para controlar e garantir a qualidade de programas de EaD que resultam em certificação ou diploma.

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. (BRASIL, 2001, p.34).

No item 6 do PNE 2001 quando são especificadas as metas e objetivos para a área de EaD e tecnologias educacionais, tais objetivos foram organizados por categorias e estão expostos no quadro a seguir:

QUADRO 06 – Objetivos e Metas do PNE relacionados à EaD e tecnologia educacional

CATEGORIA	OBJETIVOS E METAS
Prazos para regulamentação da EAD	1- A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância. 2- Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância. 3- Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, para transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres.
Relação entre	1- Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes

<p>infraestrutura tecnológica e ações educacionais</p>	<p>telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.</p> <p>2- Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.</p> <p>3- Fortalecer e apoiar o Sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa, comprometendo-o a desenvolver programas que atendam as metas propostas neste capítulo.</p> <p>4- Assegurar às escolas públicas, de nível fundamental e médio, o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento do equipamento correspondente, promovendo sua integração no projeto pedagógico da escola.</p> <p>5- Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.</p> <p>6- Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.</p> <p>7- Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade.</p>
<p>Ações de capacitação</p>	<p>1- Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.</p> <p>2- Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância.</p> <p>3- Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.</p> <p>4- Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.</p> <p>5- Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.</p> <p>6- Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.</p>
<p>Natureza de conteúdos a serem produzidos</p>	<p>1- Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.</p>
<p>Educação Superior</p>	<p>1- Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.</p> <p>2- Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.</p> <p>3- Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.</p> <p>4- Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.</p>

Com relação ao exposto no quadro 06 cabe ressaltar que alguns objetivos e metas citados não foram cumpridos como estava planejado. Como exemplo, pode-se citar que os prazos para regulamentação não foram cumpridos, com exceção do item 2 dessa categoria, que foi contemplado em 2003 pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Na categoria de infraestrutura tecnológica, especificamente no que se refere à integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País não foram desenvolvidas políticas e ações que efetivassem a cooperação proposta, não ocorrendo o fortalecimento e democratização do sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa

A última década foi o momento em que a EaD e as tecnologias educacionais abriram espaço na educação brasileira, tornando-se evidente por meio dos objetivos e metas acima categorizados a ênfase em infraestrutura e capacitação de pessoal.

A infraestrutura, diz respeito, principalmente, a três categorias: 1. Equipamentos de telecomunicações e hardwares; 2. Softwares para gerenciamento administrativos e ambientes de internet; 3. Peopleware: profissionais capacitados tecnicamente para operar as duas primeiras categorias. A infraestrutura para se estruturar ações de EaD pode assumir configurações diversas de acordo com o número de alunos, a forma escolhida para condução das atividades e o tipo de ação/curso que se está estruturando. Como relação aos profissionais específicos para gerenciar a infraestrutura necessária pode ser necessário “uma equipe que contenha especialistas em sistemas operacionais, plantão operacional 24 horas por dia, operadores, sistemas especiais de backup, especialistas em banco de dados, especialistas em tecnologias multimídia”, entre outros. (ALMEIDA, 2007).

A capacitação de pessoal para EaD envolve pelo menos três públicos: os docentes e equipe de tutoria; os discentes; os técnicos e pessoal responsável pela parte administrativa. “Conscientes de que essa nova arquitetura educativa envolve uma mudança radical tanto nos modos de ensinar como nos de aprender, os cursos de capacitação devem abordar e vivenciar os processos tecnológicos de mediações

telemáticas, e levar em consideração além dos aspectos técnicos, os ideológicos, sociais e econômicos”. (BIAGIOTTI, 2005, p.22).

No processo de capacitação para EaD, deve-se ter claro o tipo de EaD que se pretende desenvolver, uma vez que as pessoas envolvidas na execução de ações de EaD possuem características diferentes, destacando-se dois perfis centrais: o auto-instrucional e o sócio-interacionista.

O perfil auto-instrucional pressupõe que os agentes de EaD tenham conhecimentos em redes informatizadas, recursos de comunicação mediados por computador, produção de material didático para EaD e ferramentas de interação entre o estudante e o conteúdo, bem como dominem os modos de comunicação dos estudantes com alunos, professores e tutoria, por meios síncronos ou assíncronos. A fim de acolher a esse perfil é preciso uma equipe de profissionais especializados no desenvolvimento de conteúdos para o formato auto-instrucional (desenhistas instrucionais), profissionais focados no atendimento pedagógico (tutores) e profissionais especializados na criação de conteúdo (conteudistas). O perfil sócio-interacionista demanda que os atuantes na EaD saibam dirigir e valorizar a realização de tarefas em equipe, utilizem estratégias de aprendizagem colaborativa e consigam gerenciar e mediar interações muitos para muitos. Neste segundo perfil são requisitados profissionais especializados em programação de ambientes virtuais de aprendizagens colaborativas, que possuam habilidades para promover interações dos estudantes com o professor e outros alunos. Nesse contexto, o professor assume atividades de conteudista e tutor, e também adquire a função de professor mobilizador da comunidade de aprendizagem, assim como será autor do seu próprio material. (AZEVEDO, 2006).

Quanto à educação superior, recomendava-se que IES em parceria com a União e Estados produzissem programas para aplicação de EaD para o Ensino Médio, o que não chegou a representar uma linha de ação relevante. Orientava-se ampliar progressivamente a oferta de formação a distância na educação superior em todas as áreas, além de propor que as universidades se dedicassem à formação de pessoas capacitadas para atuar em EaD. Existia também a referência ao necessário apoio financeiro e institucional para a realização de pesquisas em EaD.

Na quarta parte do documento que trata sobre o magistério da educação básica no item dedicado a abordar as diretrizes, quando se detalha as orientações sobre formação inicial e continuada de professores é dito que formar e aperfeiçoar professores é uma estratégia fundamental para a qualidade da educação. Pontua-se nesse trecho que quando essa formação for realizada a distância deve-se incluir obrigatoriamente momentos presenciais constituídos, “entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”. (BRASIL, 2001, p.48). Na listagem de objetivos e metas para a formação dos professores e valorização do magistério dois itens relacionam-se especialmente à EaD:

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.
13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior. (BRASIL, 2001, p.49).

4.2.2 Plano Nacional de Educação 2011-2020

O documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que serviu como uma das bases importante para a redação do novo PNE, no que diz respeito à relação entre o Sistema Nacional de Educação (SNE) e as TICs, estabelece o apoio à presença de práticas educacionais que proporcionem o desenvolvimento de “tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem, laboratórios de informática, pesquisa *on-line* e intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão” (CONAE, 2010, p.33).

No Documento-Referência da CONAE, há uma série de pertinentes considerações sobre a importância da ampliação da chamada educação tecnológica, sobretudo no incentivo à presença dos laboratórios de informática nas escolas, pesquisas *on-line* e intercâmbios científicos e tecnológicos, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, nota-se a ausência de uma reflexão mais desenvolvida sobre a forma como as

novas TIC determinam os rumos dos atuais processos de ensino e aprendizagem. A ênfase sobre os aspectos técnicos envolvidos no uso dos instrumentais listados no documento não pode ser absolutizada a ponto de ofuscar a necessária discussão sobre o papel da tecnologia como processo social que reconfigura as características identitárias dos agentes educacionais. (ZUIN, 2010, p.967).

O projeto de lei para criação no novo Plano Nacional de Educação (nº 8035 de 2010) que irá vigorar de 2011 a 2020 foi submetido ao Congresso em 15/12/2010, e oficialmente apresentado cinco dias depois. O documento estrutura-se em 10 diretrizes objetivas e 20 metas, além de estratégias específicas de concretização dessas diretrizes e metas. São previstas ainda, maneiras para a sociedade monitorar e cobrar o que está previsto. As metas adotam o modelo de visão sistêmica da educação situado em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As metas e as estratégias abrangem iniciativas a serem contempladas por todos os níveis, modalidades e etapas educacionais.

Universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais são metas mencionadas ao longo do projeto, bem como o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais —, estímulo e expansão do estágio. O projeto estabelece ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59 de 2009. A expansão da oferta de matrículas gratuitas em entidades particulares de ensino e do financiamento estudantil também está contemplada, bem como o investimento na expansão e na reestruturação das redes físicas e em equipamentos educacionais — transporte, livros, laboratórios de informática, redes de internet de alta velocidade e novas tecnologias. (MEC, 2012b).

A questão do volume do documento e detalhamento das metas propostas chamou atenção quando da divulgação do novo PNE. Enquanto o PNE 2001 era mais destrinchado e pormenorizado, organizado em seções segundo os níveis, etapas e modalidades educacionais, o PNE em tramitação apresenta uma estrutura mais condensada e sem subdivisões, apresentando a metade do volume em páginas do PNE anterior.

Dentre as 20 metas e 175 estratégias do projeto de lei destaca-se a ausência de diretrizes específicas para a EaD e a difusão do uso das tecnologias em

todos os níveis de educação, como aparecia no PNE 2001 em um item específico. A EaD e as tecnologias educacionais, assim como outra temática que eram tratadas pontualmente no PNE anterior, passaram a ser temas que permeiam o documento de maneira sutil. A EaD não aparece como um item destacado e não é apresentada como meta, mas faz parte, assim como o uso das tecnologias, como modalidade e estratégia.

A EaD está presente na meta 10 como estratégia 10.3, indicada como modalidade de fomento e integração de jovens e adultos com a educação profissional. Na meta 11, na estratégia 11.3, a EaD é citada como fonte de fomento para a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso. Na meta 14, estratégia 14.4, a EaD aparece como estratégia para se expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que se define a utilização de metodologias, recursos e tecnologias de EaD, incluindo a manutenção do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O quadro abaixo apresenta, na íntegra, as metas e as estratégias que tratam da EaD, e também outras duas metas em que se citam tecnologias educacionais:

QUADRO 07 – Presença da EaD e Tecnologias educacionais no PNE 2011-2020

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
META	ESTRATÉGIA
10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.
11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.	11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.
14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.	14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu , utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	
META	ESTRATÉGIA
2: Universalizar o ensino fundamental de	2.11) Universalizar o acesso à rede mundial de

nove anos para toda população de seis a quatorze anos.	computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.
3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.	3.11) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio.

Fonte: adaptado de MEC/PNE, 2012.

Uma observação relevante é que, paralelamente à tramitação do novo Plano Nacional de Educação, está tramitando o Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional, com implicações inclusive para instituições de ensino que atuam na modalidade de EaD. Trata-se de uma questão discutida a bastante tempo e uma das propostas aprovadas em abril de 2010 na Conae. A Lei de Responsabilidade Educacional se propõe a instituir um mecanismo comparável à Lei de Responsabilidade Fiscal, capaz de punir gestores que administrarem recursos de forma inadequada ou não cumprirem as metas para a educação estabelecidas pelas leis vigentes. O então ministro da Educação, Fernando Haddad, em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, pontuou que a Lei de Responsabilidade Educacional funcionará como uma ferramenta legal importante para oferecer maior efetividade ao Plano Nacional de Educação (PNE) que está nos últimos estágios para entrar em vigência:

De acordo com Haddad, a proposta vai alterar um trecho da Lei de Ação Civil Pública. “Depois de muito debate, chegamos à conclusão de que você deve responsabilizar o gestor quando ele não cumpre obrigações. Por exemplo, se eu digo no PNE que ele tem um ano para fazer o seu plano municipal ou estadual de Educação, a não realização caracteriza o descumprimento uma lei federal”, defende. O atual PNE, ainda em vigor, já determinava em 2001 que cada estado e município deveria elaborar seu próprio plano, mas poucos cumpriram a orientação. (AGÊNCIA BRASIL, 2010).

As últimas notícias divulgadas no site da Câmara dos Deputados sobre a tramitação do novo PNE se referem ao Parecer do Relator do projeto do lei, Deputado Angelo Vanhoni, que em 05/12/2011, emitiu comentários em todo o documento

justificando a alteração ou não de vários trechos do projeto mediante a análise de pedidos protocolados junto à Câmara. Poucos detalhes foram mudados, mas basicamente, o documento manteve a mesma teor da primeira versão apresentada. A partir desse parecer a Comissão Especial destinada a proferir este parecer ao Projeto de Lei, do Poder Executivo, chegou à versão final do texto do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PL803510). O PNE ainda não foi aprovado definitivamente. A última notícia dá conta de que no dia 15/03/2012 ocorreu a “Apresentação do Requerimento de Prorrogação de prazo de Comissão Temporária n. 4652/2012, pela Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8035, de 2010” que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências, que: "Solicita prorrogação do prazo da Comissão para proferir parecer ao PL 8.035, de 2010". De janeiro a março de 2012 vários pedidos iguais a esse foram protocolados. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012). No final de outubro 2012 o PNE havia sido aprovado na Câmara e encontrava-se em análise na Comissão de Educação do Senado.

4.3 LEGISLAÇÃO ATUAL DE EAD: 2005 A 2009

Conforme exposto anteriormente a legislação vigente de EaD solidificou-se a partir de 2005 por meio de três Decretos, quatro Portarias e Referenciais de Qualidade.

Cursos e programas a distância em nível de graduação e pós-graduação devem, segundo a legislação, programar encontros presenciais para a realização de avaliações, estágios (sobretudo em cursos de Licenciatura), atividades práticas e apresentação de trabalhos de conclusão. Essa obrigatoriedade desfaz a fantasia de que para se criar um curso a distância seja suficiente simplesmente possuir o aparato de hardware e software (o que pode ser verdade somente para alguns cursos livres).

A instituição de ensino que deseje atuar na EaD necessita dispor de infraestrutura física adequada para encontros presenciais, como referido no artigo 1º do decreto nº 5.622:

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

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

(BRASIL, 2005, Art.1, § 1º).

Além dos momentos presenciais, previstos no artigo citado, os cursos a distância necessariamente deverão possuir a mesma carga horária dos respectivos cursos presenciais, não sendo possível, como pensam alguns, oferecer formação abreviada: “Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”. (BRASIL, 2005b, Art.3, § 1º). Desse modo, tem-se que os cursos de graduação a distância estão sujeitos à mesma legislação vigente para o curso presencial, acrescentando-se ainda as exigências legais e avaliativas específicas da EaD. Assim, pode-se dizer que estruturar um curso de Pedagogia a distância, por exemplo, constitui-se uma tarefa muito mais complexa do que estruturar um curso presencial. Esse suposto curso de Pedagogia EaD estará sujeito às diretrizes curriculares nacionais para a Pedagogia e demais normatizações para se formar o pedagogo e, além disso, ainda deverá observar o que preconiza a legislação vigente (Quadro 04).

A legislação também prevê que cursos da modalidade a distância se relacionam aos cursos da modalidade presencial no que diz respeito ao aproveitamento de estudos, orientando que ambas as modalidades devam aceitar os créditos obtidos em cursos correspondentes na outra modalidade:

Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor. (BRASIL, 2005b, Art.3, § 2º).

Apesar dessa disposição legal que prevê o aproveitamento entre modalidades, na prática a validação ocorre, mas existe um certo preconceito quanto a aproveitar créditos de EaD em cursos presenciais por parte de alguns gestores.

O decreto 5.622 ainda faz menção aos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, analisados no item 4.4, determinando que os processos de credenciamento e credenciamento de instituições, cursos e programas a distância sejam pautados nas orientações dispostas nesse documento:

O credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e a autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância (...) deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2005b, Art.7).

O Artigo 8 desse decreto busca garantir a transparência dos processos avaliativos na EaD, em que o Ministério da Educação se compromete em “organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância” (BRASIL, 2005b). Nesse sistema de informação são divulgados dados a respeito do credenciamento e credenciamento de instituições; autorização/reautorização, reconhecimento/renovação de reconhecimento de cursos e programas na EaD; e resultados de processos de supervisão e de avaliação na EaD.

No artigo 12 são pontuados os requisitos necessários para que se encaminhe um pedido de credenciamento institucional para EaD, dos quais serão destacados os requisitos referentes à educação superior. O primeiro requisito verifica a habilitação jurídica da IES, sua regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira para implementar ações de EaD. As IES deverão apresentar o plano de desenvolvimento institucional que contemple a oferta de cursos e programas a distância, o estatuto ou regimento deve ser adaptado para a oferta dessa nova modalidade, e ainda é preciso elaborar projeto pedagógico para os cursos e programas a distância.

Outro requisito importante é que a IES garanta a qualificação do corpo técnico e administrativo para atuação na EaD, e também de possuir corpo docente que, além das qualificações exigidas na legislação em vigor, possua formação específica para trabalhar com EaD. Apresentar descrição minuciosa dos serviços de suporte e infra-estrutura que sejam adequados a proposta institucional de EaD e à efetivação do projeto pedagógico dos cursos, principalmente com relação a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; b) laboratórios científicos, quando for o caso; c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso; d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância. (BRASIL, 2005b, Art.12).

A definição de pólos e acervo bibliográfico conforme disposto no artigo anteriormente citado, sofreu alteração em 2007. Segundo o artigo 13 os projetos pedagógicos dos cursos a distância devem contemplar algumas questões, como: 1. Estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais, instituídas pelo Ministério da Educação, segundo os níveis, modalidades educacionais e cursos propostos; 2. Planejar tratamento adequado a estudantes portadores de necessidades especiais; 3. Fundamentar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, apresentando: a) estrutura curricular; b) número de vagas; c) sistema avaliativo, prevendo avaliações presenciais e a distância; d) discriminação de atividades presenciais obrigatórias (estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso, atividades em laboratórios científicos, atividades de tutoria).

As IES deverão passar por um novo processo de avaliação para credenciamento a fim de continuarem ofertando cursos e programas a distância, conforme dispõe o artigo 14. Sendo que para modalidade a distância na educação superior aplica-se integralmente o que preconiza o SINAES (lei n o 10.861, de 14 de abril de 2004), o que é pontuado no artigo 16. Tendo por base os resultados do processo avaliativo de cursos ou IES credenciadas para EaD, caso sejam verificadas

deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, o órgão competente do respectivo sistema de Ensino poderá determinar: “1. instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo; 2. suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional; 3. Intervenção”. Sendo possível ainda ocorrer ainda: “4. desativação de cursos; ou 5. descredenciamento da instituição para educação a distância”. (BRASIL, 2005b, Art.17).

Uma das inconsistências do Decreto 5.622 encontra-se inserida no Artigo 20 (§1º). Consta do mesmo que “os cursos ou programas somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição”. O que significa que a instituição só poderá matricular alunos em programas de EaD que residam dentro de sua área física de atuação. Tal orientação contraria o princípio universal da EaD de nacionalização e até mesmo internacionalização dos cursos e programas. Mediante o estabelecido no decreto, a superação desse empecilho só pode acontecer por meio de criação de outras entidades ou cooperações interinstitucionais.

No artigo 26 é detalhada a maneira pela qual as IES credenciadas poderão realizar vínculos para atuar em bases territoriais diversas, “mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares” no que se refere aos pólos. (BRASIL, 2005b) e por meio da adequação a algumas condições. Uma das condições que deverão ser satisfeitas é a comprovação pela comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas possuem a capacidade de praticar as atividades específicas que lhes forem destinadas no projeto de educação a distância. Além disso, é importante assegurar que o trabalho em parceria foi contemplado nos documentos institucionais, como: plano de desenvolvimento institucional; plano de desenvolvimento escolar; projeto pedagógico das instituições parceiras (quando for o caso). Outra recomendação do artigo 26 é que ao se estabelecer uma vinculação de parceria interinstitucional haja a indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que se refere a: “implantação de pólos de educação a distância;

seleção e capacitação dos professores e tutores; matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes; emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados” (BRASIL, 2005b).

O artigo 30 esclarece que com relação ao ensino fundamental e médio das instituições já credenciadas para atuar em educação a distância poderão solicitar autorização para oferecer EaD nesses níveis somente para complementação de aprendizagem e em situações emergenciais. A oferta de EaD na educação básica será permitida para educandos que se encontrem em uma das seguintes circunstâncias:

- Impedimento, por motivo de saúde, de freqüentar o ensino presencial;
- Portadores de necessidades especiais que tenham requerido serviços de atendimento especializado;
- Educandos que estejam fora do país e que solicitem atendimento educacional;
- Moradores de localidades em que não há escolas da rede regular de ensino;
- Pessoas que compulsoriamente tenham sido transferidas para locais de difícil acesso, incluindo-se nessa categoria missões em regiões de fronteira;
- Pessoas encarceradas.

No final do Decreto 5622 é estabelecido que as instituições credenciadas para atuar na EaD terão um ano para adequar-se ao que foi disposto nesse decreto, e também são revogados os decretos editados anteriormente (Decreto 2.494/1998 e Decreto 2.561/1998).

Outro decreto importante é o 5.773 de 9 de maio de 2006, trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Nesse decreto alguns capítulos e artigos dispõem sobre a EaD nas IES do sistema federal e serão objeto de análise.

O artigo 5 especifica as competências do Ministério da Educação, a serem realizadas por meio de suas Secretarias, que exercem as funções de regulação e

supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação, inclusive a EaD. Dentre esse conjunto de atribuições, além das questões dos processos de credenciamento e credenciamento de IES e, autorização e reconhecimento de cursos, destaca-se a disposição de se definir diretrizes colegiadamente com a Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para que o INEP elabore instrumentos de avaliação para credenciamento em EaD, tal disposição freou a ampliação do número de IES atuantes em EaD, assim como a abertura de novos cursos.

À Secretaria de EaD compete ainda supervisionar os cursos de graduação a distância. Em 2008 a SEED começou o processo de avaliação das IES credenciadas para oferta de cursos e programas em EaD. O objetivo central do processo avaliativo empreendido é realizar um diagnóstico das condições de oferta, validar práticas com resultados positivos e sanar deficiências que comprometam a qualidade do ensino na EaD. A preocupação fundamental expressa pela SEED é a de “fazer com que os projetos dos cursos de graduação autorizados na modalidade a distância garantissem aos mais de 720 mil alunos matriculados [naquele ano] as mesmas condições de ensino que as instituições ofertavam para os alunos de cursos presenciais” (RIBEIRO; MUGNOL, 2011, p.3).

O artigo 16 ao abordar o plano de desenvolvimento institucional e os itens que este deve conter, especifica que ele deva dispor sobre a “oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial” (BRASIL, 2006).

A subseção V, que compõe a seção II (sobre o Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior) trata especificamente do Credenciamento para Oferta de Educação a Distância, afirmando que quando couber valem todas as disposições que dirigem o processo de credenciamento e o credenciamento de instituições de educação superior, acrescentando-se para EaD as seguintes questões:

Art. 26. A oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria. § 1º O pedido observará os requisitos pertinentes ao credenciamento de instituições e será instruído pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso,

com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância. § 2º O pedido de credenciamento de instituição de educação superior para a oferta de educação a distância deve ser instruído com o comprovante do recolhimento da taxa de avaliação in loco e documentos referidos em regulamentação específica. (BRASIL, 2006).

Destaca-se a maneira pela qual tal necessidade de credenciamento específico para EaD fere a autonomia universitária. A LDB, em seu Artigo 80, desrespeita a Constituição Federal, que assegura a autonomia das universidades em criar cursos, ao dizer que a EaD será realizada por: “instituições especificamente credenciadas pela União”. A EaD é uma modalidade de educação e, portanto, não pode receber tratamento diferenciado das demais modalidades. Desse modo, a LDB, assim como os decretos 5.622 e 5.773 não resistiriam a um questionamento judicial. Enquanto o Judiciário não julgar inconstitucional ou ilegal a matéria, as universidades terão que permanecer se submetendo a processos de credenciamento da União para atuar em EaD, referenciados na legislação.

O Decreto 6303, de 12 de dezembro de 2007, foi editado exclusivamente para alterar dispositivos dos decretos 5.622/2005 e 5.773/2006, já analisados. As principais alterações inseridas nesse decreto, relativas à EaD são sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 08 – Alterações editadas pelo Decreto 6303/2007 no Decreto 5.622/2005

Decreto 5.622/2005	Como estava / O que mudou	Como ficou
Artigo 10	O artigo 10 dizia o seguinte: “Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior”. E não possuía §. Foi mantida a redação do artigo e a ele foram acrescentados sete §.	<p>§1º – define que a área de atuação da IES na EaD, para as atividades presenciais obrigatórias, é sua sede acrescida dos endereços dos pólos. E que os pólos serão avaliados segundo os SINAES.</p> <p>§2º – atividades presenciais obrigatórias são “avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório” e ocorrerão na sede e nos pólos da IES.</p> <p>§3º – aditamento ao ato de credenciamento diz respeito ao aumento do número de pólos, o que poderá ser requerido pelas IES a qualquer tempo.</p> <p>§4º – ao pedido de aditamento a IES deverá anexar documentos comprobatórios da existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, bem como observar os referenciais de qualidade e passar por avaliação.</p>

		<p>§5º – em caso de pólos no exterior os gastos com viagem e hospedagem serão custeados pela IES.</p> <p>§6º – o pedido de aditamento só pode ser feito após o reconhecimento do primeiro cursos a distância, exceto para o caso de o pedido ser para pós-graduação lato sensu.</p> <p>§7º – IES dos sistemas estaduais devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal para oferecer cursos na EaD, informando os pólos de apoio presencial e demonstrando suficiência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos.</p>
Artigo 12	<p>Artigo 12 trata sobre os requisitos que deverão ser cumpridos no pedido de credenciamento que a IES deve formalizar junto ao órgão responsável. Composto de dez item, com quatro subtópicos no décimo item e dois §. No item X foi alterado o subtópico c). O artigo 12 passa a ter três §.</p>	<p>No subitem c) do item X muda-se a expressão “pólos de educação a distância” para “pólos de apoio presencial”. Um pólo passa a ser definido como uma “unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.</p> <p>No §1º a redação foi alterada um pouco, mas o sentido permanece o mesmo, em que é dito que o pedido de credenciamento para EaD precisa ser acompanhado do pedido de autorização de no mínimo um curso. § 2º que anteriormente dizia que “instituições em funcionamento regular, podem ser dispensadas integral ou parcial” quanto ao colocado no §1º. O que dá a entender que o §1º passa a ser obrigatório para todos os casos. O §2º passou a dispor que o credenciamento para EaD baseado em cursos de pós-graduação lato sensu fica limitado a esse nível. Já o §3º, é novo e versa que: “a instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento” como uma forma de contornar a restrição disposta no §2º.</p>
Artigo 14	<p>Disponha que o credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância possuía validade fixada em cinco anos. §1º e §3º do artigo 14 mudaram a redação e o sentido.</p>	<p>A redação do artigo 14 foi alterada e agora o “credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância tem prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação”. No §1º é disposto que a instituição credenciada tem um prazo de doze meses para iniciar o curso autorizado, “a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição”. Antes era dito que fica vedada, somente no período de 12 meses, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora. Como caiu o prazo de vigência de cinco anos para o credenciamento, também alterou-se o §3º que passou a orientar que: “os pedidos de credenciamento e credenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação.”</p>
Artigo 15	<p>O artigo 15 mudou bastante de</p>	<p>O artigo 15 passou a definir que “os pedidos de</p>

	sentido, anteriormente versava sobre o ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância com relação a abrangência de atuação e as normas dos sistemas de ensino. E passou a dispor sobre o lócus da tramitação dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições do sistema federal. Tal artigo sofreu alterações significativas e acréscimo de §.	autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições do sistema federal tramitem em órgãos próprios do MEC”. Anteriormente o artigo 15 dizia que o ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino. O §1º foi modificado e seu teor foi incorporado à redação do caput do artigo. O §1º passa a definir a tramitação de pedidos de instituições do sistema estadual em seus respectivos órgãos competentes. No § 2º fica definido que as instituições de sistemas estaduais que possuam pólos fora do Estado estarão sujeitos a autorização via tramite no sistema federal. O § 3º deixa claro que se a IES possuir cursos reconhecido na modalidade presencial análogos aos requerido a distância, não se dispensa a instituição do requerimento específico de autorização e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competentes.
Artigo 25	O caput do artigo diz que cursos e programas de mestrado e doutorado a distância “estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor”. O §2º foi modificado.	O §2º passou a tratar da incumbência por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quanto à edição de normas complementares, no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Desse § foi retirado somente a necessidade de que essa ação ocorra em um prazo de 180 dias.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro acima sintetizou todas as mudanças realizadas pelo Decreto 6303/2007 no Decreto 5.622/2005. Assim como feito no referido quadro, em que se expôs pontos importantes do decreto e se analisou as mudanças implementadas pelo decreto posterior, o quadro a seguir tratará especificamente das alterações no Decreto 5.773/2006, que foi o segundo documento objeto de modificações.

QUADRO 09 – Alterações editadas pelo Decreto 6303 no Decreto 5.773/2006

Decreto 5.773/2005	Como estava / O que mudou	Como ficou
Artigo 5º	O caput do artigo 5º estabelece que o Ministério da Educação, por meio de suas Secretarias, irá exercer funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação. O	O item I diz que a SEED deve instruir e registrar parecer específico para os processos de credenciamento e reconhecimentos de IES para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias. Anteriormente esse item não contemplava a ação de “instrução”, incluía “tecnologias” além dos

	<p>§ 4º se refere às responsabilidades da Secretaria de Educação a Distância e sofreu modificações nos itens I e II.</p>	<p>processos, e não havia referência à “diligências”. O item II se refere à responsabilidade de que a SEED instrua e decida sobre processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias. Anteriormente esse item iniciava com a expressão “exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento”. Também havia referência a “tecnologias” e não se apontava para a possibilidade de ocorrerem “diligências”.</p>
Artigo 10	<p>O artigo 10 dispõe sobre o funcionamento de IES e a oferta de curso superior de forma dependente de ato autorizativo do Poder Público. Houve alteração somente no §7º .</p>	<p>O §7º diz que os “atos autorizativos são válidos até o ciclo avaliativo seguinte”, segundo o disposto na lei do SINAES. Antes da mudança na redação o §7º recomendava que os atos autorizativos possuem validade de sessenta dias depois da comunicação do resultado da avaliação pelo INEP, observando o disposto no artigo 70. O artigo 70 disciplina que o artigo 10 não se aplica aos atos autorizativos anteriores ao Decreto 5.773 que tenham recebido um prazo determinado-</p>
Artigo 17	<p>Segundo o artigo 17 a SESU e/ou a SEPT receberão os documentos protocolados e dará impulso ao processo avaliativo da IES. Ocorreu alteração no §4º.</p>	<p>O §4º dispunha que quando necessário será solicitado parecer da SEED, sendo emitido parecer, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP. Esse inciso foi alterado e deixou de especificar a SEED, passando a dizer que a Secretaria competente deverá emitir parecer, ao final da instrução, com base no relatório de avaliação do INEP e analisando o conjunto de indicadores que compõem o processo.</p>
Artigo 19	<p>O artigo 19 foi modificado somente no seu caput.</p>	<p>O artigo passou a definir um tramite mais direto ao processo de credenciamento e recredenciamento quanto versa que o processo será restituído ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE. Anteriormente a Secretaria competente deveria “restituir o processo” e o encaminhar para o Ministro de Estado da Educação a fim de que fosse homologado pelo CNE.</p>
Artigo 25	<p>O artigo 25 trata da questão de alteração na mantenedora de qualquer IES, especificada que deve-se submeter o pedido ao Ministério da Educação.</p>	<p>O §1º foi modificado e passou a referendar que poderá ser solicitado a apresentação de documentos para comprovação das condições econômicas da IES que cede a manutenção. Esses documentos incluem especialmente certidões de regularidade fiscal, a fim de se obter, conforme disposto na nova redação do § 5º, informações circunstanciadas sobre condições de autofinanciamento (sempre nos termos do art. 7º, § 3º, da Lei nº 9.394, de 1996), para que se preserve a atividade educacional e o interesse dos estudantes. O artigo 7º da LDB, § 3º, dispõe que: o ensino é livre à iniciativa privada desde que se atenda como condição a “capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal”. O artigo 213 da Constituição disciplina que recursos públicos deve ser destinados às escolas públicas, mas também poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: “I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus</p>

		<p>excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades". Os recursos tratados no artigo 213 ainda poderão ser destinados para bolsas de estudo na educação básica quando a oferta pública de vagas se mostrar insuficiente. Atividades universitárias de pesquisa e extensão também podem receber apoio financeiro do Poder Público.</p>
Artigo 34	<p>O Artigo 34 diz respeito ao reconhecimento de cursos enquanto condição necessária, assim com o registro, para a validade nacional de diplomas. A esse artigo foi acrescido um parágrafo único.</p>	<p>O parágrafo único incluído dispõe que o reconhecimento de curso na sede da IES não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou outro fim, de modo que cada unidade deverá passar por um processo específico de reconhecimento, de modo que passam a ser tratadas como pólo.</p>
Artigo 35	<p>O artigo 35 trata do prazo para protocolo do pedido de reconhecimento de curso e teve o caput alterado.</p>	<p>Anteriormente a IES deveria protocolar o pedido de reconhecimento de curso quando houvesse decorrido pelo menos um ano do início do curso e até a metade do prazo para sua conclusão. Esse prazo foi ampliado e o artigo passou a estabelecer que esse protocolo deva acontecer no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária dos cursos e setenta e cinco por cento desse prazo.</p>
Artigo 36	<p>O Artigo 36 diz que o reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deve ser enviado para análise do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, respectivamente. O parágrafo único existente transformou-se em §1º e foi incluído um §2º.</p>	<p>§1º determina que o prazo para análise prevista no caput é de sessenta dias, prorrogável por mais sessenta dias. Já § 2º estabelece que quanto aos processos de reconhecimento de cursos de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES, deva se manifestar, agregando as disposições procedimentais que conduzem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional. Essa determinação não se concretizou.</p>
Artigo 59	<p>O artigo 59 trata no SINAES, que será operacionalizado pelo INEP, segundo diretrizes da CONAES. Nesse artigo dois incisos foram revogados e um foi incluído.</p>	<p>Os incisos revogados tratavam da avaliação como um referencial básico para credenciamento de instituições e autorização de cursos e diz que o processo avaliativo não resultará na atribuição de conceitos e possuirá efeitos meramente autorizativos. O inciso incluído dispõe que o processo avaliativo deverá resultar " na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis".</p>
Artigo 60	<p>O Artigo 60 determina que se a IES obtiver conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação (recredenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de cursos de graduação) será estabelecido um protocolo de compromisso com a IES. O Parágrafo único desse artigo sofreu alterações em sua redação.</p>	<p>O parágrafo único diz que a critério da IES, será possível realizar recurso administrativo para revisão de conceito, previamente à celebração de protocolo de compromisso, segundo normas expedidas pelo Ministério da Educação. Anteriormente essa possibilidade de recurso condicionava-se a um prazo de 10 dias a partir da comunicação de resultado da avaliação pelo INEP, com base na legislação aplicável.</p>
Artigo 61	<p>O Artigo 61 define o que o protocolo de compromisso citado no artigo 60 deve conter (I - diagnóstico das condições da instituição; II -</p>	<p>O §1º dispunha que a celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo dos prazos previstos nos §§ 7º e 8º do art. 10. (esses incisos dizem que: atos autorizativos são válidos até sessenta dias após a</p>

	encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas; III - indicação de metas a serem cumpridas; IV - prazo máximo para cumprimento; e V - criação, por parte da IES, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso). O § 1º foi alterado.	comunicação do resultado da avaliação pelo INEP; protocolo do credenciamento de IES, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso superior prorroga a validade do ato autorizativo pelo prazo máximo de um ano). Com a nova redação o inciso passou a dispor que a constituindo-se o protocolo de compromisso fica suspenso o fluxo do processo regulatório, até a realização da avaliação que ateste o cumprimento das exigências contidas no protocolo.
Artigo 68	O Artigo 68 dispõe que a IES tem um prazo de um ano, a contar da publicação do ato autorizativo, para iniciar o funcionamento do curso, senão o mesmo irá caducar. O parágrafo único existente foi transformado em § 1º e foi incluso o § 2.	O §1º trata sobre em caso de caducidade do ato autorizativo e de decisão final desfavorável em processo de credenciamento de IES, somente será apresentar outra solicitação relativa ao mesmo pedido depois de decorridos dois anos a partir do ato que encerrar o processo. O § 2º esclarece que considera-se um curso como funcionante quando se iniciar a oferta efetiva de aulas.

Fonte: elaboração própria.

4.3.1 Portarias: 2007-2009

São abordadas nesse item as Portarias que possuem implicações para a configuração da EaD no Brasil.

A Portaria Normativa nº1 de 10 de Janeiro de 2007, estabelece o ciclo avaliativo do SINAES para o triênio 2007/2009. Nessa portaria são feitas algumas referencias e recomendações sobre avaliação em EaD. O §2º do artigo 1 estabelece que os cursos de graduação disciplinados por essa portaria são os “cursos superiores de tecnologia, bem como as modalidades de oferta presencial e a distância” (BRASIL, 2007).

No artigo 4º, o caput determina que o INEP definirá o cronograma das avaliações a serem realizadas a cada ano do triênio 2007/2009, devendo-se observar alguns requisitos, dos quais referem-se à EaD o item e) e o parágrafo único:

e) para instituições que ofereçam educação a distância, informação sobre a quantidade e endereço de pólos de atendimento presencial em funcionamento. Parágrafo único. Nas instituições que ofereçam educação a distância, o cálculo da taxa de avaliação deverá considerar as comissões necessárias para a verificação in loco de cada pólo instalado. (BRASIL, 2007).

O artigo 5º estabelece que as instituições que tenham recebido avaliação in loco para fim de credenciamento, “em prazo inferior a dezoito meses a contar do

termo inicial fixado no artigo 3o, I e II, conforme o caso” (período compreendido entre 15/05/2007 e 15/08/2007 conforme o porte da instituição), ficariam dispensados das avaliações de que trata a Portaria. O mesmo vale para os cursos que tenham recebido avaliação in loco, para fim de autorização ou reconhecimento, nesse mesmo prazo, “contado a partir do termo inicial referido no art. 2o, I, II, III e IV, conforme o caso” (são estabelecidos prazos no artigo 2º, conforme o enquadramento da instituição em um dos itens I a IV a partir do qual se conta o período de 18 meses). O parágrafo único do artigo 5º deixa claro que a dispensa de avaliação in loco de que trata o caput não é válida para a EaD, quando o mesmo dispõe que: “exceção-se da disposição referida no caput os credenciamentos para educação a distância, em relação aos quais a existência de avaliação anterior não enseja dispensa de avaliação no ciclo avaliativo”. (BRASIL, 2007).

O artigo 7o dispõe que a avaliação de instituições e cursos na modalidade a distância deve ocorrer por meio de instrumentos específicos de avaliação de instituições e cursos a distância, editados mediante iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

A segunda portaria analisada é a portaria nº 2 de 10/01/2007 que disciplina os trâmites de regulação e avaliação da educação superior a distância. Essa portaria se baseia do que está disposto no artigo 80 da LDB, nos decretos 5.622/2005 e no Decreto no 5.773/2006. Nessa portaria destacam-se principalmente as seguintes disposições:

- Artigo 1º – credenciamento de instituições para oferta na EaD deve ser solicitado por IES já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal. Esse artigo ainda especifica que o pedido de credenciamento para EaD deve ser instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física, tecnológica e humana que sejam adequadas e suficientes à oferta da educação superior a distância. Define também que o pedido de credenciamento de IES para EaD tramitem em conjunto com o pedido de autorização de pelo menos um curso superior nessa modalidade.
- Artigo 2º – o ato autorizativo de credenciamento para EaD considera que a abrangência de atuação de uma IES na EaD, para fins de realização dos

momentos presenciais obrigatórios, como sendo a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial. Esse artigo caracteriza a mudança de paradigma ao determinar que as ações na EaD sejam semi-presenciais.

- Artigo 3º – A oferta de cursos superiores na EaD está sujeita a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, sendo dispensada a autorização apenas para instituições que gozem de autonomia, não se incluindo os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia.
- Artigo 4º – As instituições e cursos superiores na modalidade a distância estão sujeitos a supervisão, a qualquer tempo, por parte da SEED ou órgão de supervisão competente. Poderão ser solicitados documentos, prestação de informações, realização de avaliações e auditorias necessárias à demonstração do cumprimento dos requisitos de legalidade e qualidade. A partir de disposições como essas se inicia um processo de fiscalização rígida que retém o crescimento da EaD nas IES.
- O artigo 5º define disposições transitórias a serem observadas pelas instituições credenciadas para oferta de educação a distância. Dentre as quais se ressalta que as condições de oferta de educação a distância serão verificadas na avaliação institucional externa incluindo as instalações na sede e nos pólos de apoio presencial em funcionamento. Outra disposição define que pólos de apoio presencial em funcionamento são aqueles que oferecem cursos autorizados ou reconhecidos regularmente com base no Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior (Sied-Sup) e que sejam integrantes da lista oficial inserida na página eletrônica do INEP.

Outra portaria relevante é nº40, de 13 de dezembro de 2007, que discorre sobre o e-MEC. O Sistema e-MEC gerencia informações relativas aos processos de regulação da educação superior federal, conforme detalhado pelo próprio Mec:

O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC. O sistema torna os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente. As instituições podem acompanhar (pelo sistema) o trâmite do processo no ministério que, por sua vez, pode gerar relatórios para subsidiar as decisões. (MEC, 2012).

Essa portaria institui o e-MEC como o sistema de informação e fluxo de trabalho para o gerenciamento de informações sobre os processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. O e-MEC disponibiliza online um cadastro de Instituições e Cursos Superiores, consolidando informações sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), além de outras disposições.

No Artigo 1º da portaria nº 40 é definido que a tramitação de processos de regulação, avaliação e supervisão de IES e cursos superiores do sistema federal acontecerão somente em meio eletrônico, por meio do sistema e-MEC.

A maior parte da portaria contém orientações sobre como acessar o sistema e como registrar os dados corretamente, além de explicar sobre a divulgação de dados e como consultá-los. O capítulo III dispõe especificamente sobre o processo de credenciamento de instituição e autorização de cursos. O artigo 8 dispõe sobre o protocolo do pedido de credenciamento de instituição ou autorização de curso, especificando o que é necessário para protocolar o pedido:

I - pagamento da taxa de avaliação, prevista no art. 3º, caput, da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, exceto para instituições de educação superior públicas, isentas nos termos do art. 3º, § 5º, da mesma lei, mediante documento eletrônico, gerado pelo sistema; II - preenchimento de formulário eletrônico; III - apresentação dos documentos de instrução referidos no Decreto nº 5.773, de 2006, em meio eletrônico, ou as declarações correspondentes, sob as penas da lei. (BRASIL, 2007).

No perfil para candidatar-se como avaliador de EaD, detalhado no artigo acima, não é inserida a formação e/ou experiência com EaD como um requisito fundamental para avaliar as IES. Essa omissão gerou descontentamentos, discussões e questionamentos por parte das instituições e dos pesquisadores da área.

Os documentos enviados para apreciação no momento do protocolo são encaminhados para análise. Segundo o artigo 11 após essa análise documental o processo segue para o Diretor de Regulação competente que executará a apreciação da instrução e irá “determinar a correção das irregularidades sanáveis, se couber, ou o arquivamento do processo, quando a insuficiência de elementos de instrução impedir o seu prosseguimento”. (BRASIL, 2007).

O parágrafo único do artigo 13 dispõe sobre a possibilidade de não se realizar avaliação in loco no caso de existirem muito lugares para avaliar, o que é válido para pólos de apoio presencial: “na hipótese de múltiplos endereços, a avaliação in loco poderá ser feita por amostragem, a juízo da Diretoria de Regulação competente, a quem competirá assinalar os locais a serem visitados pelo INEP”. (BRASIL, 2007). Sobre o início e o fim do tramite de avaliação o artigo 13 esclarece que o processo avaliativo sob responsabilidade do INEP:

para fins de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições, e suas respectivas renovações, terá início a partir do despacho saneador satisfatório ou parcialmente satisfatório da Secretaria competente, nos termos do art.13, e se concluirá com a inserção do relatório de avaliação, após a apreciação pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), nas hipóteses de impugnação. (BRASIL, 2007).

No artigo 14 é pontuado que a tramitação do processo no INEP começará com a “geração de código de avaliação no sistema e-MEC e abertura de formulário eletrônico de avaliação para preenchimento pela instituição”. O §1º define que as comissões de avaliação institucional in loco serão formadas por três avaliadores e as comissões de avaliação de curso por dois avaliadores. Os avaliadores são sorteados por meio do sistema e-MEC através da base de dados do Banco de Avaliadores do SINAES (BASis). O BASis, regulamentado pela Portaria nº 1.027/2006, forma um cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para composição de Comissões de Avaliação in loco. O BASis possui como princípios de funcionamento:

legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e transparência, eficiência e economicidade, segurança jurídica, interesse público, melhoria da qualidade da educação superior, os compromissos, as responsabilidades sociais e a missão pública das instituições de educação superior; e o respeito à identidade e à diversidade das instituições de educação superior e dos cursos superiores. (INEP, 2012).

O banco de avaliadores é mantido pelo Inep de modo que se conserve a publicidade dos avaliadores selecionados e dos procedimentos. Avaliadores são selecionados segundo a demanda de avaliações do Inep, por meio de um procedimento que envolve pré-seleção e convite para a capacitação. Após a pré-

seleção e a capacitação é publicada uma Portaria Ministerial para homologação dos avaliadores que passam a compor o BASIS.

Ainda no artigo 14-C da portaria nº 40/2007 é instituído que as avaliações *in loco* terão a duração de dois dias para análises referentes a atos de autorização, reconhecimento de curso e credenciamento de pólo de apoio presencial para EaD, e duração de três dias, para atos de credenciamento. Nessa duração são excluídos os dias de deslocamento dos avaliadores até o local de avaliação. O artigo 17 esclarece o perfil do avaliador e quais requisitos ele deve cumprir:

O avaliador é um docente da educação superior, membro da comunidade universitária que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, afere a qualidade de instituições e cursos da educação superior. São requisitos para candidatar-se ao Basis: I - ser docente inscrito no Cadastro Nacional de Docentes, instituído pela Portaria nº 327, de 1º de fevereiro de 2005, portador de titulação universitária não inferior a mestre; II - comprovar exercício da docência, em nível superior, de pelo menos 3 (três) anos, em instituição e curso regulares conforme o Cadastro e-MEC; III - possuir produção científica nos últimos 3 (três) anos, registrada no currículo Lattes; IV - ter disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais; e V - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias. (BRASIL, 2007).

O Artigo 33-B trata dos indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, a partir dos resultados do ENADE e da base de dados do MEC, de acordo com metodologia própria, referendada pela CONAES. Dentre os indicadores está o Conceito Preliminar de Curso (CPC). O CPC é calculado no ano subsequente à realização do ENADE de cada área com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, seguindo orientação técnica da CONAES. O mesmo artigo postula que o CPC de cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância seja publicado de forma unificada, por meio da soma de resultados dos alunos das duas modalidades.

O capítulo VI da portaria nº 40/2007 trata especificamente das disposições peculiares aos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para oferta de educação a distância. Existem cinco seções em que se detalham pontos já esclarecidos em outros documentos de política no que se refere a: 1. processo de credenciamento para educação a distância; 2. credenciamento especial para oferta de pós-graduação lato sensu a distância; 3. credenciamento de instituições de

educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância; 4. autorização e reconhecimento de cursos de educação a distância; 5. oferta de cursos na modalidade a distância em regime de parceria.

Pontua-se como muito positivo o Anexo inserido na portaria nº 40/2007 que apresenta um quadro de conceitos de referência para as bases de dados do Ministério da Educação sobre educação superior, apresentando-se como um glossário com cindo laudas que facilita o entendimento de conceitos importantes e como as políticas vigentes os definem. Os conceitos estão subdivididos em onze categorias com seus respectivos conceitos relacionados conforme disposto no quadro a seguir:

QUADRO 10 – Anexo da Portaria no 40/2007: Conceitos de referência para as bases de dados do Ministério da Educação sobre educação superior

CATEGORIA	CONCEITOS
1. Manutenção da instituição	1.1. Mantenedora 1.2. Mantida
2. Categoria administrativa da instituição	2.1. Pública [2.1.1. Federal; 2.1.2. Estadual; 2.1.3. Municipal] 2.2. Privada [2.2.1. com fins lucrativos; 2.2.2. sem fins lucrativos não beneficente; 2.2.3. beneficente: confessional ou comunitária] 2.3. Especial
3. Organização acadêmica da instituição	3.1. Faculdade 3.2. Centro universitário 3.3. Universidade 3.4. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia 3.5. Centro Federal de Educação Tecnológica
4. Tipos de cursos e graus	4.1. Graduação [4.1.1. Bacharelado; 4.1.2. Licenciatura; 4.1.3. Tecnologia] 4.2. Pós-graduação stricto sensu 4.3. Especialização ou pós-graduação lato sensu [4.3.1. Residência médica; 4.3.2. Residência multiprofissional em saúde] 4.4. Extensão
5. Turnos de oferta dos cursos	5.1. Matutino 5.2. Vespertino 5.3. Noturno 5.4. Integral
6. Temporalidade dos cursos	6.1. Periodicidade 6.2. Integralização
7. Modalidade dos cursos	7.1. Presencial 7.2. A distância
8. Locais de oferta	8.1. Campus 8.2. Unidade 8.3. Campus sede 8.4. Campus fora de sede

	8.5. Unidade educacional na sede 8.6. Unidade educacional fora de sede 8.7. Unidade administrativa 8.8. Núcleo de educação a distância (EaD) 8.9. Pólo de apoio presencial de EaD 8.10. Agrupador
9. Docentes	9.1. Tempo integral 9.2. Tempo parcial 9.3. Horista 9.4. Núcleo docente estruturante
10. Estudantes	10.1. Matrícula [10.1.1. Matrícula ativa; 10.1.2. Matrícula não ativa] 10.2. Matriculado 10.3. Ingressante [10.3.1. por processo seletivo; 10.3.2. por outras formas de ingresso que dispensam processo seletivo] 10.4. Concluinte 10.5. Inscrito 10.6. Desistente
11. Vagas	11.1. vagas autorizadas 11.2. vagas oferecidas

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os conceitos apresentados, destacam-se alguns que são interessantes para EaD e para se compreender os conceitos básicos por meio dos quais os modelos de EaD são definidos, são eles:

QUADRO 11 – Anexo da Portaria no 40/2007: Conceitos de referência de interesse para a EaD

CONCEITOS	DEFINIÇÕES
7. Modalidade dos cursos 7.1 Presencial 7.2. A distância	Presencial: modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações; A distância: modalidade educacional na qual a mediação 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, com avaliações presenciais.
8. Locais de oferta 8.8. Núcleo de educação a distância (EaD) 8.9. Pólo de apoio presencial de EaD	Núcleo de educação a distância (EaD): unidade responsável pela estruturação da oferta de EaD na instituição, compreendendo as atividades educacionais e administrativas, incluídas a criação, gestão e oferta de cursos com suporte tecnológico, bem como a administração, produção de materiais didáticos e recursos próprios da EaD. Aplica-se, ao Núcleo de EaD, para fins regulatórios, no que couber, a disciplina correspondente ao campus sede. Pólo de apoio presencial de EaD: unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados na modalidade de educação a distância.
10. Estudantes 10.1. Matrícula	Matrícula: vínculo de estudante a curso superior. Matrícula ativa: vínculo de estudantes a curso superior, que

<p>10.1.1. Matrícula ativa 10.1.2. Matrícula não ativa. 10.2. Matriculado 10.3. Ingressante 10.3.1. por processo seletivo 10.3.2. por outras formas de ingresso que dispensam processo seletivo 10.4. Concluinte 10.5. Inscrito 10.6. Desistente</p>	<p>corresponde à realização de disciplinas ou atividades previstas no projeto pedagógico ou ainda à conclusão do curso no ano de referência.</p> <p>Matrícula não ativa: vínculo formal de estudante a curso superior, sem correspondência com atividades acadêmicas.</p> <p>Matriculado: estudante vinculado formalmente a curso superior. Atributo referido ao estudante, diferentemente do conceito de matrícula, atributo referido ao curso.</p> <p>Ingressante: estudante que efetiva a matrícula inicial no curso.</p> <p>por processo seletivo: estudante que efetiva a primeira matrícula no curso, após aprovação em processo seletivo;</p> <p>por outras formas de ingresso que dispensam processo seletivo: estudante que efetiva a matrícula no curso na condição de portador de diploma de curso superior ou em virtude de mudança de curso dentro da mesma instituição, transferência de outra instituição, ou acordo internacional, como PEC-G.</p> <p>Concluinte: estudante que tenha expectativa de concluir o curso no ano de referência, considerando o cumprimento de todos os requisitos para a integralização do curso em todos os componentes curriculares.</p> <p>Inscrito: estudante que se inscreve para participar de processo seletivo de ingresso em curso superior.</p> <p>Desistente: estudante que interrompe o vínculo formal com o curso em que estava matriculado.</p>
<p>11. Vagas 11.1. vagas autorizadas 11.2. vagas oferecidas</p>	<p>Vagas autorizadas: número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do art. 28 do Decreto 5.773, de 2006;</p> <p>Vagas oferecidas: número total de vagas disponibilizadas nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.</p>

Fonte: organizado com base nos conceitos do glossário da resolução nº 40 (BRASIL, 2007).

A última Portaria a ser analisada é a portaria nº 10/2009 que firma critérios que possibilitam dispensar avaliação in loco, tratando de forma especial da autorização de cursos e credenciamento de pólos presenciais. Os artigos mais relevantes nessa resolução de duas páginas para se compreender o processo de dispensa de avaliação in loco na EaD são os artigos 02, 03 e 08.

O artigo 2º dispõe que com relação aos pedidos de autorização de cursos superiores EaD pode-se considerar que as finalidades da avaliação in loco estejam supridas e se dispense a visita do INEP por decisão da SEED, se a IES possuir avaliação satisfatória (por meio da análise da avaliação institucional externa – CI e no Índice Geral de Cursos – IGC mais recentes, que sejam iguais ou superiores a

4). Tal decisão deve ser tomada após análise documental e mediante despacho fundamentado. Na prática o disposto nesse artigo não se concretizou, especialmente para as IES privadas, sendo um artigo elaborado com o intuito inicial de acalmar alguns processos em andamento que estavam muito morosos.

No artigo 3º da portaria nº 10/2009 é especificado que para os pedidos de credenciamento de pólos de apoio presencial pode-se adotar um processo de avaliação in loco com visitação por amostragem (sem depois de cuidadosa análise documental e mediante despacho fundamentado), se a IES tiver obtido avaliação satisfatória segundo os índices citados no artigo 2º, em que se devem observar as seguintes proporções:

I - até 5 (cinco) pólos: a avaliação in loco será realizada em 1 (um) pólo, à escolha da Secretaria de Educação a Distância - SEED; II - de 5 (cinco) a 20 (vinte) pólos: a avaliação in loco será realizada em 2 (dois) pólos, um deles à escolha da SEED e o segundo definido por sorteio; III - mais de 20 (vinte) pólos: a avaliação in loco será realizada em 10% (dez por cento) dos pólos, um deles à escolha da SEED e os demais definidos por sorteio. (BRASIL, 2009).

O artigo 8 em seu § 6º pontua que caso ocorra de o conceito do CI ou do IGC ser menor que 3, a SEED poderá, em conjunto com a análise documental, chegar à conclusão de que possui elementos suficientes para emitir parecer sobre a ausência de condições para credenciamento institucional para EaD e de credenciamento de novos pólos de apoio presencial. Perante as insuficiências verificadas e registradas segundo os elementos citados a SEED poderá constituir motivação justificada para arquivar os pedidos para atuação na EaD de uma IES, de maneira independentemente da realização de visita avaliativa in loco pelo INEP.

4.4 REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

O Ministério da Educação estabeleceu em 2003, e atualizou em 2007, referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Na primeira edição os referenciais eram direcionados exclusivamente como base para estruturação de cursos de graduação a distancia. A nova versão do documento, de 2007, passa a

ser direcionada, de maneira mais abrangente, para a educação superior a distância. Na versão de 2003 foi exposto como objetivo para os referenciais a disposição de se orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de educação superior para que possam “usufruir dessa modalidade educativa ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (NEVES, 2003, p.03).

No Decreto 5.622/2005, analisado anteriormente, definiu-se a política de garantia de qualidade no que diz respeito aos diversos aspectos vinculados à modalidade de educação a distância, além de tratar “do credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação”. (MEC/SEED, 2007, p.05) Dentre os tópicos relevantes do Decreto e que tem relação com a garantia de qualidade nos processo de EaD, destacam-se:

1. Caracterização da EaD a fim de instruir os sistemas de ensino;
2. Definição de preponderância de avaliação presencial dos estudantes da EaD em relação às avaliações feitas a distância;
3. Especificação de critérios para credenciamento no documento do PDI, sobretudo quanto aos pólos descentralizados de atendimento aos alunos;
4. Mecanismos para evitar abusos, como a oferta incontrolada de vagas na educação superior de forma desvinculada da constituição de condições adequadas;
5. Autorização para firmar regimes de cooperação entre Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional de Educação em variadas esferas administrativas para: troca de informações; conglobação de regras; supervisão compartilhada; mobilização de agentes e padronização de procedimentos;
6. Planejamento de atendimento à pessoas com deficiência;
7. Institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância.

Os referenciais foram construídos de maneira articulada e interdependente, em que a falha em um pode comprometer o bom desenvolvimento do todo. Portanto, para sua aplicação efetiva o MEC recomenda que as instituições adotem uma abordagem global na construção de seu projeto para atuação em EaD. Pontua-se

ainda que os referenciais se assemelhem ao que se determina para cursos presenciais. O que segundo Neves reflete o posicionamento de que, “com mais ou menos presença em uma sala-de-aula, o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade”. (2003, p.03).

Os indicadores apresentados no documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” não fundam aparato legal, mas situam orientações às IES e Comissões de Especialistas que forem, respectivamente, estruturar ou avaliar cursos e programas de educação a distância, constituindo-se assim, em critérios relevantes para se pensar e operacionalizar ações de EaD. Esses indicadores mudaram um pouco da versão 2003 para a versão 2007 conforme apresenta o quadro abaixo:

QUADRO 12 – Comparativo entre os referenciais de qualidade para EaD

2003	2007
1. Compromisso dos gestores; 2. Desenho do projeto; 3. Equipe profissional multidisciplinar; 4. Comunicação/interação entre os agentes; 5. Recursos educacionais; 6. Infra-estrutura de apoio; 7. Avaliação contínua e abrangente; 8. Convênios e parcerias; 9. Transparência nas informações; 10. Sustentabilidade financeira.	1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2. Sistemas de Comunicação; 3. Material didático; 4. Avaliação; 5. Equipe multidisciplinar; 6. Infra-estrutura de apoio; 7. Gestão Acadêmico-Administrativa; 8. Sustentabilidade financeira.

Fonte: Elaboração própria.

Alguns desses itens se mantêm iguais na versão de 2007 ou possuem correspondência, enquanto outros foram acrescentados ou omitidos. Os referenciais novos são o primeiro e o sétimo, Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem e Gestão Acadêmico-Administrativa. Os que mantiveram-se inalterados foram os referenciais: 3. Equipe profissional multidisciplinar (Equipe multidisciplinar na versão 2007); 4. Comunicação/interação entre os agentes

(relaciona-se ao item Sistemas de Comunicação na versão 2007 apesar de apresentar diferenças); 5. Recursos educacionais (o que - equivale aos Materiais Didáticos da versão 2007); 6. Infra-estrutura de apoio (permaneceu igual na versão 2007); 7. Avaliação contínua e abrangente (item 4 da versão 2007); 10. Sustentabilidade financeira (permaneceu igual na versão 2007). Os referenciais que estavam presentes na versão 2003 e que foram removidos são: 1. Compromisso dos gestores; 2. Desenho do projeto; 8. Convênios e parcerias; 9. Transparência nas informações. Serão detalhados os referenciais no documento mais atual e no último item será realizado um apanhado geral dos itens excluídos.

Cabe destacar ainda que apesar de em 2002 não existir determinação legal explícita, foi nesse ano que o MEC estabeleceu a primeira comissão de especialistas (Portaria Ministerial nº 335/2002), com o objetivo de refletir de maneira ampla a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. O relatório dessa comissão constituiu o texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade pelo MEC, em 2003, sendo o ponto de partida para a atualização editada em 2007, focada na oferta de cursos de graduação e especialização.

4.4.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

O projeto pedagógico para uma IES que atua em EaD precisa apresentar com clareza a opção epistemológica de educação, de ensino-aprendizagem, de currículo, de perfil a ser formado, além de versar sobre as tecnologias a serem utilizadas no processo. Com base nessa opção epistemológica definem-se como serão desenvolvidos procedimentos de produção dos materiais didáticos, de tecnologias e comunicações, de tutoria e orientação aos estudantes, de avaliação, definindo princípios que embasam o processo de ensino e aprendizagem.

A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico. (MEC/SEED, 2007, p.8).

A educação superior, não importando se é presencial ou a distância, ou ainda em suas múltiplas combinações imagináveis entre presença, presença virtual baseada em tecnologias e distância, tem como questão fundamental e objetivo máximo, o desenvolvimento humano, entendido em uma perspectiva de compromisso com a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Desse modo é de extrema relevância que a educação superior esteja fundamentada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que possibilitem a integração entre conteúdos e metodologias, favorecendo o contato do educando com a sua cultura, com outras culturas e com os conhecimentos historicamente acumulados.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização**. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram. (MEC/SEED, 2007, p.9).

Interdisciplinaridade e contextualização são categorias que contribuem efetivamente para a formação do sujeito social, e precisam ser consideradas nos projetos institucionais e de cursos na modalidade a distância. A educação a distância constitui um processo educativo como nas demais modalidades, segundo o que dispõe LDB/96 no 2º, visando “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, além disso, trata-se de uma modalidade em que a necessidade de interação, integração de saberes e apoio de tecnologias torna evidente a validade dessas duas categorias.

4.4.2 **Sistemas de Comunicação**

Esse segundo referencial fundamenta-se na ideia de que a interação e a interatividade são imprescindíveis para o processo de comunicação enquanto princípios que precisam ser assegurados no uso de recursos tecnológicos na EaD.

As ferramentas de comunicação são classificadas em síncrona e assíncrona. As síncronas simulam uma situação de ensino presencial em que os momentos de aprendizagem/aulas ocorrem em tempo real e estabelecem conexão entre

educadores e educandos por meio de ferramentas de áudio, vídeo e troca de mensagens on-line. As assíncronas, por outro lado, possibilitam que o educando acesse conteúdos no momento em que lhe for mais conveniente para que estabeleça contato com professores e demais participantes através de ferramentas de correio eletrônico e demais dispositivos de registro de contribuições em formato de texto.

O projeto de cursos a distância precisa garantir meios efetivos de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, gerando condições para abrandar a sensação de isolamento do estudante (também chamada de distância transacional), indicada como uma das causas que levam a diminuição de qualidade no processo educacional e uma das responsáveis pela evasão em cursos a distância.

O desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) bem estruturados em EaD possibilita a transmissão de conteúdos de forma prática e descomplicada, disponibilizando funcionalidade que permitem interatividade entre professor e aluno por meio de ferramentas de comunicação. Destaca-se ainda que a utilização destes ambientes permite que o próprio docente elabore e modifique os conteúdos publicados, o que representa uma vantagem quando comparado a outras mídias, como a televisão e o rádio. Isso se deve ao fato de a televisão e o rádio mobilizarem uma equipe especializada e necessitarem de uma emissora ou gravações especiais para sua transmissão, além de um tempo maior de produção. Considerando as mídias disponíveis para utilização em EaD e as diversas metodologias que possam ser adotadas, para que uma IES assegure a comunicação interativa entre professor-aluno, os referenciais de 2003 apresentavam sugestões interessantes:

- apresentar como se dará a interação entre alunos e professores, ao longo do curso a distância e a forma de apoio logístico a ambos;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- informar a previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);

- garantir que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento;
- dispor de centros ou núcleos de atendimento ao aluno –próprios ou conveniados – inclusive para encontros presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais sincrônicas como teleconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos;
- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo *sítes* e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso;
- acompanhar os profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz;
- orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o aluno, mas também a promover autonomia para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;
- abrir espaço para uma representação de estudantes que estudam a distância, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos. (NEVES, 2003, p.9-10).

No processo de comunicação entre professor-alunos é estabelecida uma integração cognitivo-afetiva que procede de particularidades inerentes a cada sujeito, ao mesmo tempo em que essas particularidades influenciam essa integração. Essa compreensão da dinâmica intersubjetiva da comunicação auxilia na elaboração de estratégias que tornem o processo ensino-aprendizagem mais bem-sucedido e agradável. A relação pedagógica na EaD se compõe de interações professor-aluno por meio de mídias que estabelecem interações complexas, mediadas por fatores sociais, cognitivos, culturais, éticos e individuais diversos.

4.4.3 Material didático

Os referenciais orientam que os recursos educacionais para EaD sejam concebidos por meio de diferentes tecnologias, permitindo a estruturação de um processo educacional de qualidade e apoio motivacional aos educandos. O material didático em EaD vai muito além de um livro ou repositório de conteúdo, uma vez que precisa ter como características principais a interatividade, a flexibilidade, a

personalização, a realização de atividades em AVAs (reforço e feedback), a possibilidade de acessar estatísticas de desempenho, dentre outros.

Ao se estruturar materiais didáticos para EaD deve-se priorizar a troca dialógica de conhecimentos e produzir recursos educacionais diversos, considerando elementos afetivos e necessidades de aproximação entre sujeitos participantes do processo de aprendizagem (discentes, docentes, conteudistas, gestores, tutores, designers programadores, entre outros).

A vivência com cursos presenciais não basta para garantir a qualidade na educação a distância. Mesmo que uma IES possua reconhecido *know-how* em um determinado curso de graduação presencial, não é o suficiente adaptar a mesma proposta às tecnologias de EaD e esperar obter sucesso. Os materiais didático-pedagógicos precisam materializar em conteúdos os objetivos do curso, fornecer apoio aos conteúdos e lutar para alcançar os resultados almejados. A linguagem textual e iconográfica utilizadas nos materiais precisa estar adaptada ao público alvo, assim como a apresentação gráfica, deve ser atrativa e motivar o educando. Ao se utilizar variadas mídias elas necessitam estar articuladas, compondo um todo coeso e suprimindo prováveis arestas. A vinculação teoria-prática é o pano de fundo para a estruturação de materiais, percebida como estratégia de ensino-aprendizagem em uma perspectiva educacional significativa e articulada com o mundo do trabalho.

Os referenciais recomendam que a IES disponibilize um Guia Geral do Curso que oriente quanto aos materiais didáticos e os conteúdos dos cursos superiores a distância, que pode ser em formato impresso e/ou digital, contemplando as seguintes questões:

- Oriente o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;
- Contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto – impresso e/ou disponível na rede – que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);

- Defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- Apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.
- Oriente o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;
- Informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- Informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- Apresente cronograma (data, horário, local – quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação. (MEC/SEED, 2007, p.14-15).

Outra orientação importante é que seja dada atenção especial à unidade de conteúdos na construção do material didático, independente da sua organização, áreas, temas, disciplinas e módulos. A garantia de que o material didático possibilite interação entre todos os sujeitos envolvidos no projeto de EaD é outra questão relevante. Para atender a esses critérios de unidade e interação o material didático precisa:

- Com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- Ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- Prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- Detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- Dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem. (MEC/SEED, 2007, p.15).

Recomenda-se que as IES preparem seus materiais didáticos para EaD, integrando diversas mídias, aproveitando as novas tecnologias de convergência e integração entre materiais impressos, online, televisivos, recursos de informática, videoconferência, transmissões de áudio, e outros, atuando em uma abordagem de construção do conhecimento e promovendo a interação de múltiplos agentes.

4.4.4 Avaliação

A prática educativa em EaD trabalha com ações complexas que possuem “estreita vinculação com a prática social e cultural, sua multiplicidade de aspectos se traduzem em variáveis socioculturais, sócio-políticas, socioeconômicas, psicossociais” (SARAIVA, 1995, p.26). Em consonância com estas variáveis consideram-se ainda as características individuais, de docentes e discentes, que se relacionam por meio de mediações. Tratando-se de uma modalidade educacional diferenciada, que abarca uma série de desafios e inovações, os cursos a distância, devem ser avaliados de forma contínua, abrangente e sistemática. Segundo os referenciais duas dimensões devem ser contempladas em uma proposta de avaliação na EaD, uma que diz respeito ao aluno e outra que se refere à instituição e ao curso como um todo, dimensões chamadas, respectivamente, de: avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

A dimensão de avaliação da aprendizagem foca-se em auxiliar os alunos a desenvolverem níveis mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, levando-os atingir os objetivos propostos. Desse modo, a avaliação precisa comportar um processo contínuo de verificação do progresso dos aprendizes e motivá-los a se tornarem cada vez mais ativos na construção de conhecimentos.

Devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso. (MEC/SEED, 2007, p.17).

Em qualquer modalidade educativa é preciso superar os modelos unidirecionais e fragmentados de avaliação, em especial na educação a distância, em que a interatividades e a utilização de recursos multimídias são características

marcantes. Desse modo, na EaD torna-se ainda mais relevante ultrapassar práticas avaliativas simplificadoras que classificam os resultados em: sucesso ou fracasso. Enfoques quantitativos de verificação do desempenho de estudantes não são, separadamente, adequados para se avaliar em educação a distância. É preciso que as IES encontrem um modelo de complementação, no qual aspectos quantitativos e qualitativos estejam integrados com a finalidade de viabilizar uma real aproximação das particularidades dos contextos educativos em EaD a serem avaliados.

A segunda dimensão é a de avaliação institucional. As IES precisam projetar e operacionalizar sistemas de avaliação institucional, que produzam aprimoramento na qualidade das condições de oferta de cursos e programas, e nos processos pedagógicos. Trata-se de um processo avaliativo permanente e integrado, que subsidie o aprimoramento dos sistemas de gestão e pedagógico, levando a adequações no sentido de elevar a qualidade do processo educativo de maneira coerente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Como o envolvimento dos vários atores do contexto de atuação da IES (alunos, professores, tutores, gestores e equipe técnico-administrativa) o processo de avaliação institucional ter base sólida para ser bem sucedida.

Os referenciais indicam que a avaliação institucional se desenvolva por meio de um processo contínuo que envolva como aspectos fundamentais as seguintes categorias: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes; Instalações físicas; Meta-avaliação. O quadro a seguir sintetiza os principais aspectos relacionados a cada uma dessas dimensões:

QUADRO 13 – Dimensões para a Avaliação Institucional na EaD

Organização Didático-Pedagógica
a) aprendizagem dos estudantes; b) práticas educacionais dos professores e tutores; c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (mídiatecas); d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);

<p>e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial).</p> <p>f) ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);</p> <p>g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.</p>	
Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes	Instalações físicas
<p>a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;</p> <p>b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;</p> <p>c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;</p> <p>d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.</p>	<p>a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;</p> <p>b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial;</p> <p>c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;</p> <p>d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo.</p>
Meta-avaliação	
<p>Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo. Finalmente, a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.</p>	

Fonte: Organizado com base em MEC/SEED, 2007.

Em EaD a avaliação deverá considerar inúmeros aspectos como: “A aprendizagem do aluno distante; O ensino ministrado à distância; Os meios utilizados e sua adequada aplicação; O funcionamento do sistema de comunicação; O desempenho institucional das instâncias responsáveis pelas etapas do projeto”. (SARAIVA, 1995, p.29). Analisando-se os modelos tradicionais de avaliação é possível extrair duas importantes lições. A primeira diz respeito à relevância da avaliação como ferramenta sistemática de prevenção e superação de erros e maximização de potencialidade no processo educativo. A avaliação enquanto instrumento planejado, torna-se uma atividade e atribuição de todos os agentes, portanto, não pode ser realizada isolada da execução e acompanhamento das

ações. A segunda lição se refere ao caso específico da educação a distância, em que muitas vezes ocorre a centralização decisória, em que se utiliza de relações de poder que influenciam erroneamente em projetos de EaD. (SARAIVA, 1995).

4.4.5 Equipe multidisciplinar

Multidisciplinaridade é um conceito que possui em seu significado a ideia de um processo em que se recorre a informações de diversas áreas do conhecimento, saberes são congregados para se analisar um determinado objeto ou vivenciar uma experiência, em que cada área temática colabora com conhecimentos específicos que são vinculados na busca por soluções. Para Japiassu (1976) a multidisciplinaridade torna-se evidente quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas" (p.37).

Independentemente da metodologia e das tecnologias de EaD, os recursos humanos da IES precisam compor uma equipe multidisciplinar com atribuições relacionadas ao planejamento, implementação e gestão de cursos e programas a distância, em que tem-se três categorias básicas de profissionais. Esses profissionais devem buscar qualificação permanente, e são essenciais para uma oferta de qualidade para os três grandes grupos que formam a base de uma equipe multidisciplinar, são eles: • docentes; • tutores; • pessoal técnico-administrativo.

A ação docente em contextos educacionais a distância, ao contrário do que temem alguns pensadores da educação, não dispensa a intervenção e mediação do professor autor ou especialista da disciplina/módulo, não sendo possível conduzir cursos a distância com qualidade simplesmente utilizando-se uma equipe de tutores generalistas. Em ambientes virtuais de aprendizagem o papel do professor assume múltiplas facetas: "são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem" (AUTHIER,

1998, p.31). Segundo o documento de referenciais os cursos e programas de EaD precisam dispor de docentes com habilidades multidisciplinares, capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MEC/SEED, 2007, p.20).

O documento de referenciais também define e diferencia as tutorias a distância e presencial, segundo organizado no quadro abaixo:

QUADRO 14 – Distinção entre Tutorias a distância e Tutorias Presenciais

Tutoria a Distância	Tutoria Presencial
<ul style="list-style-type: none"> - Atua a partir da instituição de forma vinculada à central de atendimento aos estudantes. - Media o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, ligados aos pólos descentralizados de apoio presencial. - Atribui como principal: esclarecer dúvidas por meio de fóruns de discussão pela Internet, por telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. - Possui a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atende aos estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. - Precisa conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade. - Auxilia os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando a pesquisa e esclarecendo dúvidas de conteúdo e relativas às tecnologias utilizadas. - Participa de momentos presenciais obrigatórios, como: avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados. - Mantém permanente comunicação com os estudantes e com a equipe pedagógica do curso.

Fonte: Organizado com base em MEC/SEED, 2007.

Desse modo, não somente os professores autores/especialistas precisam de capacitação e acompanhamento, mas também os professores/tutores e demais profissionais da área de gestão, especialistas em temáticas abordadas pelos cursos, especialista em tecnologia educacional e informática na modalidade EaD, pessoal técnico-administrativo, entre outros.

Tanto as dimensões para a avaliação institucional na EaD expostas no quadro 13, como a distinção entre tutorias a distância e presenciais apresentada no quadro 14, restringem a atuação das IES na EaD, freando o crescimento de cursos e programas e estabelecendo o modelo semi-presencial como prática vigente nas IES brasileiras.

4.4.6 Infra-estrutura de apoio

Semerene (2006) ao citar entrevista com o então secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, Ronaldo Mota, destacou que a principal carência do Brasil quando se fala em educação a distância se refere à infra-estrutura tecnológica. No que diz respeito a conteúdos e criatividade o Brasil já adquiriu *know-how* internacional. A carência brasileira encontra-se em possuir “infra-estrutura tecnológica de banda larga, laboratórios de informática. Para solucionar o problema, a solução é fazer consórcios, parcerias com municípios e estados porque a União não tem recurso suficiente” (SEMERENE, 2006, p.12). Na atualidade essa ainda é uma grande carência e um obstáculo inegável para a EaD no Brasil. Carlos Eduardo Bielschowsky, que foi secretário de EaD de 2007 a 2010, também concorda com essa posição, destacando como principais áreas para construção de novos saberes e investimentos em EaD: “gestão, infra-estrutura, carreira e formação de pessoas”. (SEAD-UEPB, 2012).

Quando se fala em infra-estrutura de apoio para EaD fala-se basicamente da mobilização de uma série de recursos de diversos tipos, que extrapolam a supremacia que os recursos educacionais e humanos possam ter, uma vez que se exige a projeção, instalação e atualização de infra-estrutura material e tecnológica avançada. Os recursos físicos e logísticos incluem a aquisição de equipamentos

eletrônicos para transmissão e recepção de dados, estruturação de redes e laboratórios de informática. Os recursos de apoio dizem respeito a um significativo investimento para a IES visando possibilitar a todos os agentes do processo a utilização recursos tecnológicos adequados aos objetivos perseguidos. Na construção de programas e cursos a distância cada IES deve vislumbrar algumas metas fundamentais quanto à infra-estrutura:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meios de comunicação;
- dispor de acervo atualizado e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, *sites* na Internet, à disposição de alunos e professores;
- definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos pólos ou núcleos descentralizados;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como: a) cadastro de alunos e de professores; b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações; c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais; d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos;
- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas;
- selecionar e capacitar pessoal dos pólos ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede. (NEVES, 2003, p.12).

A infra-estrutura das IES que oferecem educação a distância inclui múltiplos espaços, como a sede da instituição (comportando a secretaria e núcleo de EaD) e os pólos de apoio presencial. O quadro a seguir sintetiza orientações dos referenciais de 2007 sobre infra-estrutura com relação à Coordenação acadêmico-operacional nas instituições e os Pólos de Apoio Presencial. Caracterizando mudanças quanto ao disposto nos referenciais de 2003.

QUADRO 15 – Infraestrutura para coordenação acadêmico-operacional e pólos de apoio presencial na EaD

Coordenação acadêmico-operacional nas instituições	Pólo de Apoio Presencial
<ul style="list-style-type: none"> - Indispensável a existência, nas instituições, de infra-estrutura que centralize a gestão dos cursos ofertados. - Pode-se ter estruturas mais gerais como centros ou secretarias de educação a distância ou estruturas mais localizadas, como salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional. - Esses espaços fornecem suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância. - Para garantir o padrão de qualidade, os espaços necessitam de infra-estrutura composta por pelo menos: secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência quando necessário. - Como unidades responsáveis por garantir as ações e as políticas da educação a distância, devem promover ensino, pesquisa e extensão. - Profissionais com presença fundamental nas unidades, destacam-se: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), os professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - É a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. - Local em que ocorrerão as atividades presenciais previstas em Lei para cada curso, como: avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, estágio obrigatório, orientação aos estudantes pelos tutores, vídeo-conferência, atividades de estudo individual ou em grupo, utilização do laboratório de informática e da biblioteca, etc. - A instalação de um pólo é fundamental para o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de apoio e referência para o estudante. - Pólos devem possuir horários de atendimento diversificados para incluir estudantes trabalhadores, devendo, se possível, funcionar todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. - Viabilizam a expansão, interiorização e regionalização da oferta de EaD no País. - Escolha de cursos a serem ofertados deve considerar a vinculação com as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região. - Pólos devem conter obrigatoriamente: biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais - Equipe capacitada e suficiente para atender necessidades acadêmicas e administrativas para que os cursos ocorram.

Fonte: Organizado com base em MEC/SEED, 2007.

4.4.7 Gestão Acadêmico-Administrativa

Uma gestão acadêmico-administrativa para cursos e programas a distância eficiente precisa integrar-se aos demais processos da IES, uma vez que é essencial que o estudante da EaD possua as mesmas condições e suporte que os

alunos da modalidade presencial. O sistema acadêmico precisa priorizar que o aluno geograficamente distante tenha acesso aos mesmos serviços disponíveis para o aluno do ensino tradicional, como: acesso às informações institucionais, matrícula, inscrições, requisições, secretaria, tesouraria, etc.

A gestão de um sistema de educação a distância na educação superior é uma atividade desafiadora, uma vez que abrange uma série de processos integrados. A recomendação é que a IES estabeleça um planejamento adequado e ações de qualidade por meio de um processo de gestão que contenha em seu sistema de educação a distância o atendimento de serviços básicos como:

- a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;
- c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.
- d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;
- e) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;
- f) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- g) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- h) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade. (MEC/SEED, 2007, p.30).

Com relação a logística que envolve a EaD a gestão de processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante, entre outros, precisam ser minuciosamente gerenciados e supervisionados, para que os alunos não fiquem desestimulados e se diminua a evasão, também para que sejam feito corretamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

4.4.8 Sustentabilidade financeira

Os investimentos para se preparar uma IES e equipar pólos para oferta de EaD na educação superior são maiores do que para se estruturar cursos presenciais,

pois envolvem custos com aquisição de equipamentos, materiais e infraestrutura tecnológica específica. Esses custos são recuperados ao longo do tempo por meio da possibilidade de se atender a um contingente grande de alunos, porém até que um sistema de EaD deslanche os gestores da IES precisam preocupar-se, sobretudo, com a sustentabilidade financeira das ações empreendidas.

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de pólos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância. Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. (MEC/SEED, 2007, p.30).

A compreensão da abrangência dos investimentos iniciais e a mensuração correta do ROI⁷ por parte dos responsáveis em planejar ações de EaD em uma IES é uma questão estratégica primordial, uma vez que os recursos financeiros investidos em educação a distância precisam ser minuciosamente ponderados e esquematizados, para que não aconteça a suspensão do curso antes de seu término por falta de recursos, prejudicando a instituição e os alunos. Segundo o que preconizam os referenciais para que uma IES ofereça EaD com um grau elevado de segurança financeira, é preciso tomar algumas iniciativas:

- desenvolver uma projeção de custos e de receitas realista, levando em consideração o tempo de duração do programa, todos os processos necessários à implementação do curso e uma estimativa de evasão;
- considerar os processos de recuperação e aceleração de estudos e as avaliações extraordinárias - se houver - e seu impacto na previsão de receitas;
- considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição, manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educativos;
- prever os gastos e investimentos na sede e nos pólos ou núcleos fora da localidade;
- divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a continuidade e qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo. (NEVES, 2003, p.15).

⁷ ROI (return on investment) é uma sigla comumente utilizada em economia que pode ser entendida como retorno sobre o investimento. Diz respeito a relação entre o valor ganho ou perdido em um investimento e o montante de dinheiro investido. Existem três formulações possíveis de taxa de retorno: retorno efetivo, retorno previsto e retorno exigido. (ECOPROFESSOR, 2012).

O quadro a seguir detalha a aplicação de recursos financeiros que precisa ser feita com relação aos investimentos e ao custeio e que devem ser planejados pela IES ao estruturar ações de EaD.

QUADRO 16 – Investimento e Custeio para EaD

Investimento (curto e médio prazo)	Custeio
<ul style="list-style-type: none"> • produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc); • implantação do sistema de gestão; • equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc; • implantação dos pólos descentralizados de apoio presencial e centro de educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmico- operacional nas instituições. 	<ul style="list-style-type: none"> • equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo; • equipe de tutores para atividades de tutoria; • equipe multidisciplinar; • equipe de gestão do sistema; • recursos de comunicação; • distribuição de material didático; • sistema de avaliação.

Fonte: Organizado com base em MEC/SEED, 2007.

Os elementos de investimento e custeio relacionados acima são fundamentais “para garantir a continuidade de médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação”, sugerindo-se que a IES monte uma “planilha de custos do projeto, como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos” (MEC/SEED, 2007, p.30), mostrando especialmente esses elementos.

A sustentabilidade financeira é uma questão analisada detalhadamente pela comissão do MEC ao avaliar a proposição de cursos ou programas à distância, incluindo a verificação da previsão de gastos que contemplam desde a remuneração de profissionais e aquisição de materiais didáticos, até custos referentes a equipamentos e espaço físico.

4.4.9 Referenciais Excluídos

Nesse item serão abordados, resumidamente, alguns dos referenciais constantes na versão de 2003 do documento e que foram suprimidos em 2007, são

eles: 1. Compromisso dos Gestores; 2. Desenho do Projeto; 3. Transparência nas Informações 4. Convênios e Parcerias. Tais referenciais representam questões importantes para reflexão quando da estruturação de ações de EaD para a Educação Superior no Brasil.

1. Compromisso dos Gestores: um grande desafio para a gestão de EaD está na constatação da necessidade de se passar de modelos historicamente focados no desempenho individual para modelos grupais. A aplicação de novas tecnologias e a incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem nas instituições podem promover mudanças no paradigma educacional, já que a ênfase que antes recaía sobre o professor e o processo de ensino, passa a se fixar no aluno, no processo de aprendizagem mediado por mídias diversas e metodologias inovadoras. Nesse sentido, os referenciais de 2003 destacavam algumas ações/atribuições dos gestores como essenciais para a implementação de um processo decisório adequado e para o bom andamento de políticas de EaD:

- informar-se do potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);
- sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
- identificar, em conjunto com os profissionais da instituição, quais as áreas com maior probabilidade de sucesso para iniciar o processo de inserção das tecnologias nos cursos de sua instituição e sua oferta a distância;
- coordenar a definição de um plano de trabalho e seu cronograma;
- identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada;
- buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias, em especial: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infraestrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, implantação de pólos descentralizados, preparação da logística de manutenção e de distribuição de produtos. (NEVES, 2003, p.5).

Dentre as ações/atribuições expostas para os gestores destacam-se as duas últimas, a orientação para a busca de financiamento e identificação de possíveis parceiros nas áreas pública e privada. Tal orientação se caracteriza claramente

como algo que contribui para a diminuição da autonomia da IES e conduz a um processo de privatização das atividades na área de EaD. Isso é especialmente crítico para IES públicas em que se observa a realização de convênios e parcerias com instituições privadas ou empresas para realização de ações de EaD. A esse respeito Batista (2002) afirma:

O ensino a distância na década de 90 caracteriza-se pela ascendência dos interesses privados sobre os públicos. Presidida pela perspectiva de abarcar mercados educacionais periféricos é acionada por corporações transnacionais que se valem de instituições acadêmicas em estratégias de marketing. Nucleando convênios, parcerias ou consórcios, instituições universitárias seculares transformam-se em plataformas de investimentos privados que visam conquistar o mercado educacional mundial. Formam-se grupos de investimento que confundem objetivos universitários com interesses mercantis de curto prazo. Administrações universitárias abraçam estratégias promocionais convertendo a excelência acadêmica em signo da inserção no mercado educacional (p.11).

O estabelecimento de parcerias público-privado pode ser percebido como aplicação de uma medida neoliberal bastante conhecida no plano econômico: “equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, por meio de parcerias entre público e privado” (CHAUI, 1999, p.11).

2. Desenho do Projeto: a realização de um curso a distância não pode ser entendida como algo que irá minimizar tempos, currículos e programas. Projetar um curso superior a distância, de forma comprometida com uma abordagem educacional emancipadora, deve integrar sistemicamente e de modo aprofundado os objetivos, currículos, conteúdos, metodologias, recursos, fontes de pesquisa e enfoques propostos. No que se refere ao desenho do projeto de ações a distância, os referenciais de 2003 pontuavam que:

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria. (...) Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo. (NEVES, 2003, p.6).

Deve-se pontuar ainda que “quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações” (NEVES, 2003, p.6). Flexibilizar não significa assumir um posicionamento reducionista ou abordar os conteúdo de maneira superficial, muito menos ministrar uma formação abreviada. Flexibilizar diz respeito a fornecer instrumentos e metodologias adequadas para que o processo se adéqüe “ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino”. (NEVES, 2003, p.6).

3. Transparência nas Informações: em uma análise superficial pode parecer simples estudar à distância por meio de um curso de e-learning, mas a realidade é que se trata de um contexto que exige nova postura por parte do educando, que abrange: autonomia, disciplina, auto-motivação, organização do tempo, domínio de leitura e interpretação em diversas linguagens e conhecimentos de informática. Desse modo, tem-se um conjunto complexo de habilidades que o aprendiz precisa dar conta e essa realidade tem que estar presente nas informações dadas ao aluno quando contrata a IES.

Nesse contexto altas taxas de evasão decorrem da falta de informação prévia, prejudicando tanto os alunos como a instituições. Tanto a publicidade veiculada, como o edital de cursos a distância tem o papel de esclarecer ao público interessado e devem:

Informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso; Estabelecer direitos que conferem e deveres que serão exigidos: a) pré-requisitos para ingresso; b) número ideal de horas que o aluno deve dedicar por dia/semana aos estudos; c) tempo limite para completar o curso; d) necessidade de deslocamentos para provas, estágios ou laboratórios e locais onde serão realizadas; e) preço e condições de pagamento; f) quais os custos cobertos pela mensalidade e que outros custos os alunos deverão arcar durante o programa; g) materiais e meios de comunicação e informação e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos; h) no caso de cursos *on line*, indicar as características mínimas que o equipamento do aluno deve ter; i) modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor; j) condições para interromper temporariamente os estudos; k) informações sobre como poderá ser abreviada a duração do curso, para alunos que tenham demonstrado extraordinário aproveitamento nos estudos, conforme prevê o artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96. (NEVES, 2003, p.15)

4. Convênios e Parcerias: esse item representava uma das grandes críticas por parte da comunidade acadêmica com relação ao primeiro documento de referencias de qualidade para a EaD. A orientação de que as IES estabeleçam convênios e parcerias era um ponto forte no documento e havia referencias a esta disposição em outros referenciais daquela versão do documento. Essa questão foi abrandada nos referencias de 2007, mas mesmo não possuindo um referencial específico para isso, como era em 2003, ainda existem dois pontos do documento em que se incentiva o estabelecimento de convênios e parcerias. O quadro a seguir detalha esses pontos, especificando o referencial, uma síntese do que trata e o trecho específico em que os convênios e parcerias são citados, estabelecendo um comparativo entre os referenciais de 2003 e de 2007.

QUADRO 17 – Orientação para a realização de Convênios e Parcerias nos Referenciais de 2003 e 2007

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA (2003)		
REFERENCIAL	DO QUE TRATA O TRECHO	TRECHO
Compromisso dos gestores	Dois dos sete compromissos principais dos gestores de EaD possuem relação.	“identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada; buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias” (p.5).
Avaliação de Qualidade contínua e Abrangente	É exposto que se deve reconhecer na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, recomendando algumas ações, entre as quais está “desenhar um processo contínuo de avaliação” que inclui o item ‘h’ da coluna ao lado.	“h) à realização de convênios e parcerias com outras instituições” (p.14).
Convênios e Parcerias	O item oitavo dos referenciais trata especificamente de convênios e parcerias. Os principais tópicos abordados são: complexidade de se implantar ações EaD; recomendações sobre a fase inicial de implementação do projeto; orientações quanto a fase de implantação e ações relativas à celebração de convênios e parcerias.	
REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA (2007)		
REFERENCIAL	DESCRIÇÃO DO QUE TRATA O TRECHO	TRECHO
Avaliação	Ao se abordar a avaliação	“g) realização de convênios e parcerias

	institucional, quando se dispõe sobre a organização didático-pedagógica é dito o que essa dimensão contempla.	com outras instituições”. (p.18).
Infraestrutura de Apoio	Quando se dispõe sobre os pólos de apoio presencial e como estruturá-los.	“vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de pólos de apoio presencial, é possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005”. (p.28).

Fonte: Elaboração própria com base em MEC/SEED, 2007.

O processo de implantação de cursos a distância absorve um grande investimento financeiro, logístico e humano, com infraestrutura tecnológica, profissionais qualificados, material didático e serviços de apoio e manutenção. Para que a IES banque estes custos os referenciais de 2003 sugeriam estabelecer:

É aconselhável a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido. (NEVES, 2003, p.14).

É preciso considerar que os convênios e parcerias, que à primeira vista parecem desejáveis e necessários para a garantia da sustentabilidade financeira podem mascarar a intenção de se estabelecer políticas neoliberais na educação superior por meio da EaD. Percebe-se que várias universidades públicas passaram de receber verbas escassas para investimento em tecnologia educacional, o que abriu prerrogativa para a celebração de parcerias, gerando sucateamento da infraestrutura necessária para a realização das ações, chegando-se a um ponto de abandono em que os convênios e parcerias passaram a ser a única alternativa para se estabelecer novos projetos e garantir a continuidade e ampliação das ações existentes. Há um documento da ANPED que define seu posicionamento com relação à reforma da educação superior, demonstrando a inquietação com o caráter empresarial e privatizante que muitas políticas educacionais vem adquirindo no cenário educacional brasileiro:

Entende-se que tais políticas devam coibir a privatização indireta das instituições de ensino superior pública, privatização que pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais, especialmente para a busca de recursos junto ao mercado, isso porque a formulação de contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultoria, entre outros procedimentos, abrem caminho para a transformação dos produtos da educação superior – em especial, os vinculados à educação a distância – em mercadorias, em bens privados. (ANPED, 2005, p.23).

Convênios e parcerias acontecem ainda com organismos e instituições internacionais, aprofundando a desnacionalização da educação, especialmente da educação superior, o que representa uma preocupação importante no cenário atual. Trata-se de um processo que contribui para a expansão do capital internacional e se concretiza, de acordo com Lima (2004), por meio de três estratégias políticas principais. Primeira, a constituição de “parcerias entre empresas educacionais e universidades com sede nos Estados Unidos e universidades latino-americanas”. A segunda estratégia é a “expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e (re)qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os interesses imediatos das empresas”. E a terceira estratégia é demonstrada pela “articulação de um mercado educativo, especialmente através das universidades na América Latina”, em que uma questão crítica está na “utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norteamericanas e européias”. (LIMA, 2004, p.11-12).

Não se intenciona promover uma visão radical de que todo e qualquer tipo de parceria ou relação de instituições de educação superior públicas com instituições privadas deva ser ferrenhamente condenada. No entanto, cabe refletir sobre o caráter dessas relações na atualidade, em que se verifica o predomínio de processos de privatização e descaracterização da educação como um bem público e direito de todos.

5. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM IES PÚBLICAS DO PARANÁ

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA E A UAB COMO POLÍTICA PÚBLICA

Tornou-se notório que, devido a redução da demanda (existe carência de professores formados em algumas área do conhecimento, mas o interesse dos estudantes por esses cursos diminuiu), as mensalidades de cursos de graduação de licenciatura passaram a ser os mais baratos da educação superior, com descontos e facilidades de parcelamento em muitas IES brasileiras. A diminuição da procura por esses cursos pode ser explicada, dentre outras razões, pelo desprestígio crescente de profissionais do magistério, que acabam atuando em outras ocupações laborais, devido às baixas remunerações e reconhecimento social aquém da sua relevância.

Dentre os fatores principais que colaboram para a composição desse panorama de desinteresse pelas licenciaturas, estão: sucateamento das escolas públicas de educação básica e escassas possibilidades de desenvolvimento profissional efetivo; contexto desrespeitoso a que os docentes têm sido submetidos; desvalorização do profissional docente por parte da sociedade em geral. São fatores que constituem um cenário nebuloso no qual o Estado busca soluções conforme convicções próprias e estratégias de governo, em que se inclui a formação inicial de professores a distância, que tem sido alvo de críticas positivas e negativas da comunidade acadêmica, com destaque para os opositores, que se uniram a representantes da sociedade civil que participaram da Conae 2010.

O documento final da Conae 2010, que serve como uma das referências importantes para a formulação de políticas para a educação nacional, em especial para o novo PNE e para o Sistema Nacional de Educação (SNE), posiciona-se como contrário à formação inicial de docentes na EaD. No contexto de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais em educação, no eixo IV do documento da Conae pontua que:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais

do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EaD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (CONAE, 2010, p. 83).

Designadamente no que se refere aos cursos de formação de docentes a distância, formação inicial, o documento realiza uma análise negativa da realidade brasileira, quando descreve:

A existência de centenas de cursos de EaD, em instituições que os oferecem, nos mais diversos pólos pelo interior dos Estados, e também nas capitais, grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e à distribuição de diplomas em curto prazo. A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de educação, deve visar às políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e fazendo o acompanhamento dos cursos de EaD, de maneira que estes, quando forem necessários, sejam implantados com qualidade social. (CONAE, 2010, p.84).

Em contra partida, a respeito dos pólos da UAB, o documento aconselha que estes assumam a classe de “centros de formação continuada dos/das profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público” (p. 88). Segundo a concepção apregoada pela Conae, o lugar da EaD na formação de professores, estaria, categoricamente, restrito à formação continuada. Na formação inicial a EaD seria entendida como última opção, direcionada, principalmente, para professores em exercício que ainda não são licenciados ou que possuam licenciatura fora de sua área de atuação.

O documento final da Conae 2010, no que se refere à EaD na formação inicial de docentes, formaliza posições de diversas associações científicas representativas da área da educação, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que em seu Encontro Nacional de 2008 elaborou um documento denominado “Carta de Goiânia”, enquanto contribuição da Anfope à minuta de decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”, na qual determina como um dos itens

básicos que a formação inicial de profissionais da educação se realize em cursos de graduação presenciais, admitindo a formação a distância excepcionalmente em casos pontuais a serem considerados criteriosamente.

Mais recentemente, em 2009, a Anpae e a Anped encaminharam considerações ao CNE, com uma análise sobre o Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior. Essas entidades elencam alguns pontos que consideram relevantes para serem incorporados no Documento Referência. Mencionam a EaD como parte de uma engrenagem que colaboraria para a mercantilização da educação:

A ausência de qualquer regulamentação possibilita a livre ação de capitais nacional e estrangeiro na aquisição ou incorporação de instituições isoladas. Além disso, há que se considerar que o mercado educacional tende a alargar-se com o incentivo governamental a (sic) expansão do ensino à distância e a (sic) implantação de tecnologia da informação e comunicação. Gradualmente, as instituições educacionais passam a demandar a participação de empresas privadas no provimento de equipamentos, na implantação de infraestrutura e na oferta de serviços, ampliando-se, desse modo, o atendimento aos interesses privados no âmbito das políticas públicas. (ANPAE, ANPED, 2009, p.3).

Torna-se evidente a presença de uma polarização nas discussões sobre a EaD, bem como uma potencialização das críticas a essa modalidade, especialmente quando o que está no centro do debate é a formação inicial de docentes. O documento final da Conferência Nacional de Educação tem validade por ser fruto de amplo debate “entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil” (Conae, 2010, p.7), sendo que as associações científicas de educação são só algumas das instituições organizadoras, em um contingente de mais de trinta entidades. Cabe ressaltar a falta de representação de instituições vinculadas à EaD nessas discussões. A SEED foi representada por um titular, porém não estiveram presentes instituições externas ao governo. Não há pronunciamento oficial da Abed ou notícia em seu site sobre as deliberações da Conae 2010. Nos sites da Associação Brasileira dos Estudantes da EaD (ABE-EaD) e do Sindicato Nacional das Empresas de Educação a Distância (Sinead) também não há nenhuma discussão sistematizada sobre o assunto. No entanto, encontram-se diversos grupos de discussão na

internet que publicam críticas negativas ao que denominam como sendo uma visão conservadora dos educadores brasileiros e imputam culpa à organização da Conferência que estaria excluindo a comunidade de EaD das discussões. Cabe ressaltar que o documento final da Conae não tem força de lei, porém possui legitimidade devido à reconhecida representatividade de variados setores da sociedade, fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais.

O documento, no que se refere à formação inicial de professores na EaD, solidifica posicionamentos defendidos por boa parte da comunidade acadêmica atuante no campo educacional. Mesmo não sendo possível assegurar uma incorporação literal das deliberações do documento sobre a EaD na formação de professores é notório que ele consubstancia um progresso para aqueles que analisam criticamente essa modalidade e denunciam a precariedade da formação inicial oferecida em vários cursos de licenciatura a distância.

Em contrapartida, para a comunidade da EaD, o documento formalizou um anacronismo histórico. Comunidade que também não é um todo homogêneo, uma vez que é composta por empresas fornecedoras de serviços e tecnologia para EaD e E-learning, por organizações que oferecem cursos a distância e também por universidades.

Cumprir destacar que algumas palavras usuais da área de EaD, como objetos de aprendizagem, conteúdo, conteudista, design instrucional e tutoria compõem um léxico de expressões que mascaram algumas realidades e são por vezes utilizadas incorretamente ou fora de contexto. Mattar questiona a identificação corrente no tempo presente que relaciona EaD com conteúdos ou produção de conteúdos:

Fico surpreso de perceber, cada vez mais, que muitas pessoas e instituições só enxergam na EAD a produção de conteúdo, só conseguem imaginar a EAD como a entrega de um conteúdo pronto para o aluno. Pouquíssima gente enxerga a EAD como uma atividade de interação, colaboração e construção de conhecimento, com a atuação ativa de um autor – um professor que organiza e/ou produz conteúdo, medeia a interação, propõe atividades em função do perfil e do ritmo da turma e assim atua como um parceiro-guia no processo de aprendizagem. (MATTAR apud SOMMER, 2010, p.26).

Merece destaque a necessidade de se relacionar o léxico típico da comunidade de EaD e componentes amplamente criticados e identificados como uma perspectiva de educação mais tradicional. Corre-se o risco de conceber ações de EaD como prática vinculada a conceitos recriminados na comunidade argumentativa da educação em geral e da formação de docentes de forma específica. É inegável que existe uma crítica à ideia de conteúdos (mais precisamente de EaD, quando se refere à mera produção e transmissão de conteúdos), quando defende-se academicamente que a EaD deve compor um *locus* em que a interação, a colaboração e construção conjunta de conhecimento precisam ser privilegiadas.

Qualquer que seja o modelo de EaD adotado ou construído por uma IES, especialmente na formação de professores na UAB, a preocupação primordial deve ser construir processos pedagogicamente promissores, para além das possibilidades de ganhos em escala:

EaD é sinônimo, hoje, de uma grande chance de ganhar dinheiro, porque dá para “trancar” centenas de alunos num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) qualquer, para consumir um conteúdo produzido por um conteudista, organizado por um designer instrucional e trabalhado por um web designer, com um tutor atuando como um monitorrobô. Esse é o modelo que pode gerar muito dinheiro, porque atingido o número de alunos que cubra o custo da produção do conteúdo, tudo vira lucro, já que o tutor é pago indecentemente para atuar como professor – no sonho-limite, nem precisaremos mais de pessoas, tudo estará automatizado! Imaginar que a educação possa se transformar nisso, que esse modelo passe a dominar a EaD, dá muito medo. Contra esse modelo, eu estou do lado dos que criticam duramente a EaD, principalmente quando é assim usada para formação de professores, como a recente posição da Conae. (MATTAR, 2010).

Esse posicionamento de Mattar concretiza uma posição relevante de preocupação com a qualidade dos cursos de formação de professores na EaD, como aparece no documento da Conae. O que não se pode é generalizar, pois existem IES sérias que desenvolvem ações bem estruturadas na área de EaD, dentre elas as que participam da UAB. O que se defende é que o modelo de EaD a ser adotado, especialmente para a formação inicial de professores, não funcione na correia de transmissão de saberes que constroem uma formação reducionista e equivocada.

A espantosa disseminação de cursos de formação de professores na modalidade EaD é uma realidade importante e que precisa ser pensada com seriedade pelos estudiosos da área para além dos preconceitos existentes. Considerando-se apenas a UAB, que prioriza a formação de professores para a educação básica, existiam 307 cursos de licenciatura em funcionamento no ano de 2010 em IES públicas de todo país. No sistema UAB, além de formação inicial em variadas licenciaturas, eram ofertados nesse mesmo ano 50 cursos de extensão, 2 sequenciais, 78 bacharelados, 14 tecnólogos, 266 especializações e 167 aperfeiçoamentos. Fora da UAB há um acréscimo vertiginoso de cursos de licenciatura em IES privadas, atendendo milhares de novos professores na modalidade EaD.

No que se refere à EaD não se pode realizar análises como se existisse um bloco uniforme de instituições, cursos e programas. Quando se fala de educação a distância, é possível encontrar desde cursos em que a tecnologia preponderante (quase exclusiva) é o vídeo juntamente com apostilas, até mesmo cursos e instituições que embasam os processos de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais sofisticados que permitem criar mundos digitais em três dimensões.

A EaD ocupa um papel estratégico nos discursos governamentais, devido à sua habilidade de potencializar processos de formação docente, cuja demanda brasileira por professores capacitados é imensa. Justificam-se muitas ações pela capacidade que essa modalidade tem para possibilitar formação a populações isoladas, que se encontram geograficamente apartadas de tradicionais centros formadores de professores. Além disso, torna-se definitivamente cogente refletir sobre os problemas, perspectivas e possibilidades da formação de professores a distância no Brasil.

Expandir a oferta e gerar maior acessibilidade à educação superior está na pauta política de países desenvolvidos ou emergentes como uma prioridade importante para o desenvolvimento social. No Brasil, na década de 1990, passada a era FHC, experimentou-se dois governos de Lula. Refletindo a carência de políticas educacionais focadas especificamente no acesso às universidades e instituições públicas de educação superior, a partir do segundo mandato do governo Lula

intensificou-se a criação de programas para ampliar a rede pública, dentre eles, nota-se a intensificação de cursos e programas na modalidade a distância. Enquanto modalidade em consolidação e crescente expansão no Brasil, a EaD é encarada como uma das possibilidades emergentes para se promover o desenvolvimento da educação nacional, sobretudo na educação superior. A internet e a evolução das tecnologias de informação e comunicação contribuíram para que a EaD se tornasse um meio favorável para a democratização da educação superior. “Nos últimos anos, a EaD tem recebido um amplo incentivo dos governos em todos os níveis de ensino, com destaque para as políticas públicas no âmbito federal.” (ALVES, 2009, p.101).

As políticas de diversificação de modalidades de ensino, em especial os programas de EaD, têm propósitos democratizantes nas IES públicas. Sabe-se que a expansão do sistema educacional superior, no que se refere à oferta e à qualidade, colaborará para a educação básica também se torne melhor. Em 2006, o Decreto 5.800 regulamentou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), fundando, dentre outras metas, o propósito de formar professores no interior. São iniciativas que levam internet banda larga para municípios e regiões isoladas do país (também para grandes centros), criando novas oportunidades para a formação superior de professores que irão atuar na educação básica (BRASIL/MEC, 2007).

O sistema UAB se compõe por meio de parcerias entre consórcios públicos nos três níveis (federal, estadual e municipal), contando com a participação de universidades públicas e outras organizações quando necessário. O sistema educacional brasileiro vive atualmente um momento histórico impar de crescente valorização do ensino superior e da educação a distância, no qual, se delineiam novas possibilidades de acesso à educação pública. Segundo o então ministro da educação Fernando Haddad dentre as iniciativas mais relevantes de seu mandato está a UAB, enquanto “sonho de muitos anos daqueles que acreditaram na aprendizagem a distância como um dos instrumentos ideais para aumentar o acesso ao conhecimento e à certificação de competências no país” (LITTO; FORMIGA, 2009, p.13).

Reformas institucionais do sistema de universidades brasileiras são essenciais e indispensáveis para o aprimoramento da qualificação profissional e o

desenvolvimento integral do cidadão brasileiro, e é nesse contexto de preocupações que a UAB surge. A modalidade a distância contempla atributos, linguagens e configurações próprias, demandando gestão, estrutura, acompanhamento, sistematização, avaliação, recursos técnicos e tecnológicos, infraestrutura e aspectos didático-pedagógicos específicos. Essas demandas recebem maior relevância na conjuntura de uma discussão política e pedagógica da ação educativa na sociedade contemporânea.

A UAB não se constitui em uma Universidade física que trabalha com EaD, ela aproveita as IES públicas já existentes e compõe um consórcio de instituições de educação superior para atuação nessa modalidade. Não se trata de uma nova instituição, uma vez que não possui sede ou endereço. A UAB se refere a uma rede nacional voltada para a pesquisa e educação superior (contemplando atividades de ensino e extensão, formação inicial e continuada), constituída pelo agrupamento de IES públicas articuladas e integradas com um conjunto de pólos de apoio presencial em diversos municípios.

A concepção e projeto da UAB baseia-se na filosofia da Open University da Inglaterra, que atua principalmente na Europa, mas abrangendo ações em todo o mundo. Maia e Meirelles esclarecem a proposta da Open University:

O modelo de educação a distância utilizado pela OUUK é uma mescla entre os modelos de aprendizado independente e o modelo de estudo aberto. O curso é operacionalizado através de material impresso, em fitas de vídeo desenvolvidas em parceria com a rede de TV BBC, ou transmitido diretamente na TV, quando em horários especiais, normalmente de madrugada, a BBC transmite os programas específicos para cada curso. Os alunos recebem o horário completo da programação dos vídeos da BBC, juntamente com todo material impresso e as fitas de vídeo. Desta forma, os alunos têm a liberdade de rever seus materiais quando bem entenderem ou necessitarem. Normalmente os materiais utilizados nesse modelo são resultado de um processo estruturado, que envolvem profissionais especializados em didática e especialistas nos assuntos a serem ensinados. (2002, p.04).

Apesar de estar baseada na Open University a UAB ainda está se consolidando e opera aquém dessa proposta. A figura 02, a seguir, representa graficamente a estrutura didática e administrativa de instituições que praticam o modelo da Open University, para o qual caminha para aproximar-se.

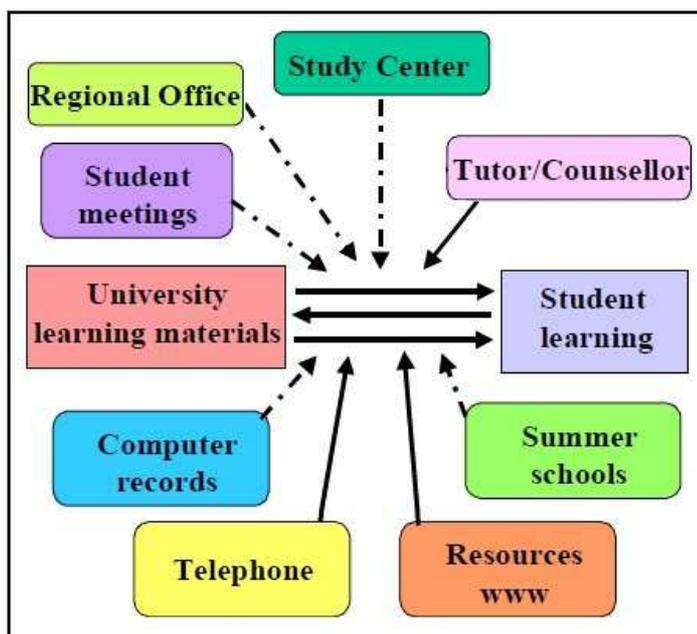
Figura 02 – Modelo Open University



Fonte: adaptado de Keegan (2000).

Nesse modelo diferentes equipes se envolvem no desenvolvimento dos cursos e atividades. É projetado um pacote de aprendizagem completo, compreendendo: material impresso, kit home, material televisivo via BBC, áudio e dvd e orientações referentes às estratégias de ensino-aprendizagem. Os materiais e mídias componentes dos cursos são pensados para auxiliar os alunos a aprender e construir conceitos, ideias, habilidades e competências necessárias para que se dominem os assuntos que compõe o roteiro escolhido, conforme figura 03.

Figura 03 – Componentes dos Cursos



Fonte: Keegan (2000).

O termo “aberta”, que aparece na Open University e também na UAB, diz respeito a uma maneira peculiar de pensar a universidade por meio de variadas estruturas curriculares. Trata-se de um tipo de universidade virtual que pode possibilitar significativos progressos sociais, uma vez que se dirige a todas as classes econômicas. A palavra “aberta” imprime na UAB um sentido de garantia de acesso a todos que estejam interessados nos conteúdos disponibilizados pelas TICs empregadas, mais especificamente, via internet. Nesse sentido, uma universidade aberta a distância no Brasil constitui uma proposta legítima que deve objetivar permitir o acesso à educação superior de maneira democrática. (LITTO; FORMIGA, 2009).

Dentre os países com mais de cem milhões de habitantes, o Brasil foi o último a fundar uma universidade aberta. A institucionalização da política de educação à distância para a UAB, no Ministério da Educação, ocorreu por meio de um edital publicado no DOU em dezembro de 2005, intitulado UAB 1, seguindo-se o Decreto 5.800 de junho de 2006 que regulamentou o sistema da UAB e ainda, de um segundo edital, divulgado em dezembro de 2006, chamado de UAB 2. Dentre as metas do Sistema Universidade Aberta do Brasil pode-se pontuar o direcionamento de esforços visando à formação de professores para a educação básica. Para atingir essa meta utilizam-se estratégias articuladas com estados e municípios, admitindo, desse modo, o ingresso de um contingente expressivo de brasileiros à educação superior.

Segundo dados de 2010, ao sistema UAB estavam vinculadas 158 Instituições Públicas de Educação Superior e 556 pólos de apoio presencial. Tendo sido ofertados 583 cursos (graduação, pós-graduação lato senso e extensão) totalizando 114.353 vagas, das quais 67.855 foram ocupadas (matrículas representam 59,34% da oferta). Nesse mesmo ano, das 114.353 vagas ofertadas, 21.815 destinaram-se a professores, em consonância com a política ministerial de intensificação de cursos na modalidade à distância para capacitação inicial e continuada de professores. Os Estados do norte, nordeste e centro-oeste, mais carentes na área de formação de professores, foram responsáveis pela oferta de mais de 14.000 vagas para docentes em programas de capacitação em nível superior (64,2% do total). (LIRA; NUNES, 2010).

No início de 2011, ao referir-se ao seu mandato na Secretaria de Educação a Distância (2007 a 2010), Carlos Eduardo Bielschowsky, destacou como *marco importante* a consolidação da UAB, dizendo que foi “construída em 2006 na Seed e consolidada entre 2007 e 2008. A partir de 2009, a UAB se fortaleceu ainda mais na Capes, beneficiando cerca de 200 mil alunos em 570 pólos de apoio presencial, sendo 70% em cursos de graduação”. (AREDE, 2011).

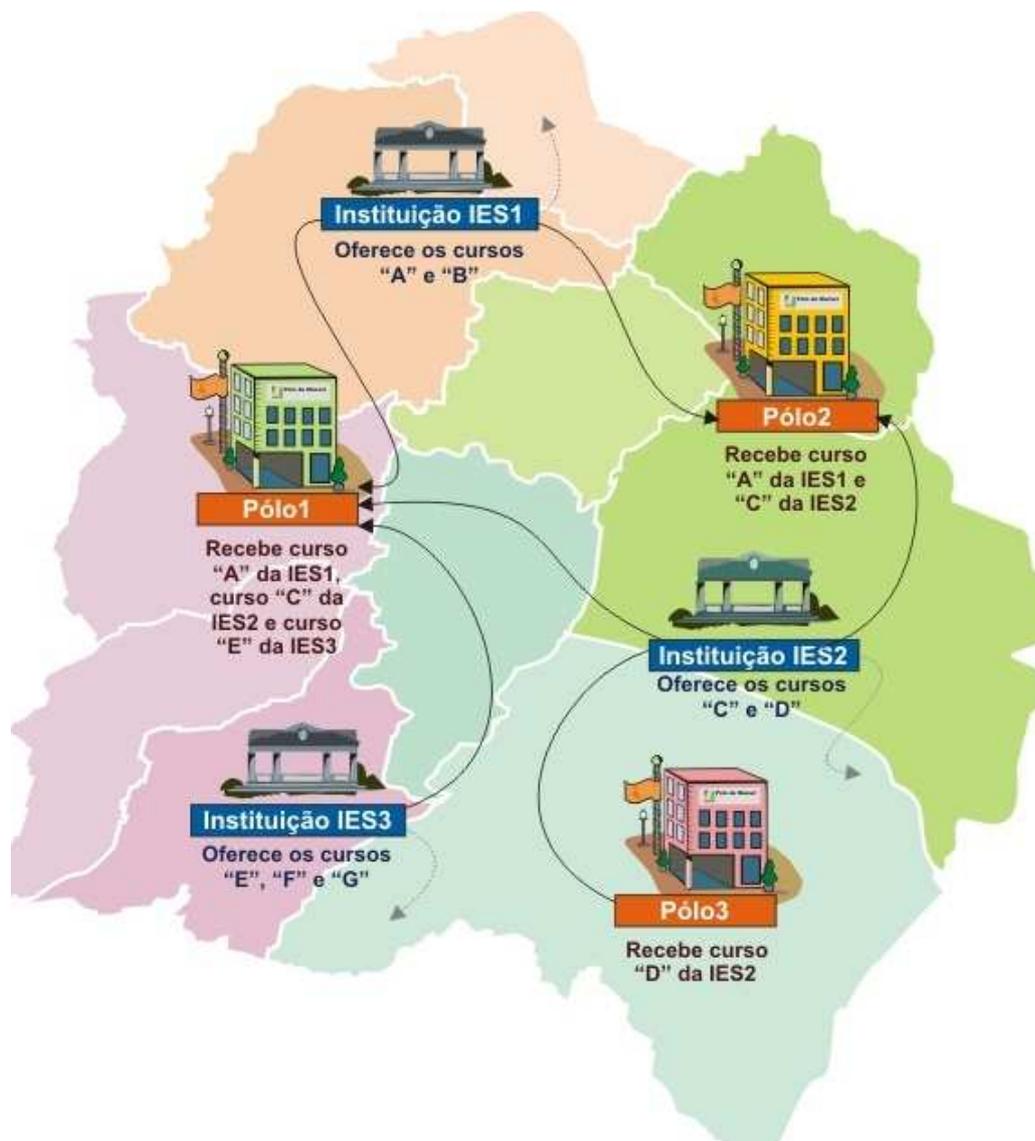
A capacidade de promoção da interiorização da educação superior pública é uma das especificidades mais acentuadas da UAB, para tanto duas questões centrais precisam ser vislumbradas na avaliação prévia para credenciamento dos cursos, são elas: 1. existência na região, ou possibilidade de desenvolver de maneira adequada, uma cultura tecnológica para receber ações em EaD; 2. nível de interesse do poder público local para tornar-se facilitador do processo. A utilização de TICs é indispensável para os alunos, professores e tutores, já que é por meio delas que as leituras, atividades, conteúdos, aulas, vídeos, chat, fóruns e demais recursos serão acessados. Após a vinculação institucional à UAB e a escolha de pólos, os objetivos prioritários relacionam-se à: 1. oferta de cursos de licenciatura e formação inicial e continuada dos professores da educação básica; 2. oferta de cursos superiores de capacitação de gestores e profissionais da educação básica; 3. oferta de cursos em variadas áreas do conhecimento; 4. redução de desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões do Brasil; 5. apoio ao desenvolvimento institucional em EaD, pesquisas metodológicas e métodos baseados em TICs. (UAB, 2012).

Para atingir esses objetivos a estrutura operacional funciona do seguinte modo: as instituições públicas ofertam os cursos nos pólos de apoio presencial, locais em que ocorrem as atividades presenciais dos cursos. O MEC sustenta, organiza e gesta as ações do Sistema UAB. Afora desses componentes, tem-se os agentes do processo: alunos, tutores presenciais, tutores à distância, coordenadores de pólo, professores pesquisadores, equipe conteudista, coordenadores de curso e funcionários técnico-administrativos.

O Sistema UAB faz o papel de articulador entre as IPES e os governos estaduais e municipais, visando atender demandas locais por educação superior. É a coordenação da UAB que define que instituição será responsável por cada curso

em determinado município ou microrregião por meio dos pólos de apoio presencial habilitados. Além da vinculação entre as instituições públicas de ensino e os pólos de apoio presencial, o Sistema UAB garante o fomento de algumas ações visando assegurar o funcionamento adequado dos cursos. O esquema a seguir explica o funcionamento do sistema:

Figura 04 – Esquema de Funcionamento da UAB



Fonte: UAB, 2012

A adesão dos governos locais (Estados e Municípios) e das IPES ao Sistema UAB ocorre no domínio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (fundados pelo decreto nº 6.755/2009). A demarcação oficial dos

Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente está disponível na Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009:

Art. 1º Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...] com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (MEC, 2009).

A administração dos Fóruns Estaduais cabe às secretarias estaduais de educação ou de ciência e tecnologia, sendo que representantes locais da UNDIME, das secretarias municipais de educação, das universidades federais e estaduais, entre outros agentes, podem compor os Fóruns Estaduais. Os Fóruns Estaduais promovem reuniões periódicas, com resultados registrados em ata, que balizam o atendimento de solicitações de novos pólos enviados à Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

Com relação à participação dos estudantes há duas modalidades de ingresso nos cursos oferecidos pelo Sistema UAB: pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica ou pela candidatura às vagas destinadas à demanda social.

Para ingressar nos cursos do Sistema UAB por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o candidato, necessariamente professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal, deve preencher os dados constantes da Plataforma Freire, candidatar-se a um curso determinado e ser aprovado em processo seletivo específico. Apenas os cursos de licenciatura e de especialização para professores são ofertados nessa modalidade de ingresso. O acesso aos cursos ofertados para a demanda social no Sistema UAB é aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante. Todos os cursos do sistema UAB podem ter vagas ofertadas nessa modalidade de ingresso. (UAB, 2012).

5.1.1 Formação de Professores na UAB no Estado do Paraná

Segundo dados disponíveis no site do UAB (2012b) o Estado do Paraná possui a seguinte configuração no que se refere à participação das IES, pólos disponíveis e cursos oferecidos:

Quadro 18 – Estatísticas da UAB no Paraná 2010

IES Participantes da UAB
11 instituições habilitadas no Sul, sendo 5 paranaenses (Universidade Estadual de Maringá – Uem; Universidade Estadual de Ponta Grossa – Uepg; Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro; Universidade Federal do Paraná – Ufpr; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ufpr)
Pólos no Estado do Paraná
37 Pólos disponíveis para que as IES possam atuar conforme a demanda e cursos a serem realizados (1 Cruzeiro do Oeste; 2 Cidade Gaúcha; 3 Siqueira Campos; 4 Pato Branco; 5 Paranavaí; 6 Paranaguá; 7 Nova Tebas; 8 Nova Londrina; 9 Ibaiti; 10 Foz do Iguaçu; 11 Astorga; 12 Apucarana; 13 Assaí; 14 Bandeirantes; 15 Bela Vista do Paraíso; 16 Bituruna; 17 Cerro Azul; 18 Colombo; 19 Congonhinhas; 20 Engenheiro Beltrão; 21 Faxinal; 22 Flor da Serra do Sul; 23 Goioerê; 24 Ipiranga; 25 Itambé; 26 Jacarezinho; 27 Lapa; 28 Laranjeiras do Sul; 29 Nova Santa Rosa; 30 Palmeira; 31 Palmital; 32 Pinhão; 33 Ponta Grossa; 34 Rio Negro; 35 Sarandi; 36 Telêmaco Borba; 37 Umuarama)
Cursos oferecidos no Paraná, tipo e número de IES
Administração, Bacharelado – 2 Administração pública, Bacharelado – 1 Ciências biológicas, Licenciatura – 2 Ciências Contábeis, Bacharelado – 1 Educação Ambiental, Aperfeiçoamento – 1 Educação de Jovens e Adultos, Aperfeiçoamento – 2 Educação do Campo, Aperfeiçoamento e Lato Sensu – 1 Educação Etnorracial, Aperfeiçoamento – 1 Educação Física, Licenciatura – 1 Educação Integral e Integrada, Aperfeiçoamento – 1 Educação Matemática: Dimensões Teórico- Metodológicas, Lato Sensu – 1 Educação, Diversidade e Cidadania, Extensão – 1 Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Lato Sensu – 1 Engenharia Ambiental, Bacharelado – 1 Ensino de Ciências, Lato Sensu – 1 Filosofia, Licenciatura – 1 Física, Licenciatura – 1 Formação de Professores em Matemática, Lato Sensu – 1 Formação Professor de Tradução, Lato Sensu - 1 Gênero e Diversidade na Escola, Aperfeiçoamento – 1 Genética para Professores do Ensino Médio, Lato Sensu – 1 Geografia, Licenciatura – 1 Gestão Ambiental em Municípios, Lato Sensu – 1 Gestão Educacional, Lato Sensu – 2 Gestão em Saúde, Lato Sensu – 2 Gestão Escolar, Lato Sensu – 1 Gestão Pública, Lato Sensu – 2 Gestão Pública Municipal, Lato Sensu – 2 História, Licenciatura – 3 História, Arte e Cultura, Lato Sensu – 1 Letras Espanhol, Licenciatura – 2

Letras Português, Licenciatura – 1
Letras Português e Espanhol, Licenciatura – 1
Matemática, Licenciatura – 3
Pedagogia, Licenciatura – 5
Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio, Lato Sensu – 1
Sociologia, Licenciatura – 1

Fonte: DED/CAPE/MEC – Universidade Aberta do Brasil, 2010

No site da UAB, na listagem de cursos, aparecem todos os cursos oferecidos em pólos no Paraná, mesmo por IES não paranaenses. Na pesquisa de campo foram consideradas para o levantamento de informações somente as IES paranaenses participantes da UAB. A partir da listagem de cursos oferecidos no Estado do Paraná, percebe-se que a formação de professores é um foco importante da UAB como política pública. Dos 37 cursos oferecidos, 28 são destinados a formação inicial e continuada de docentes, sendo 12 Licenciaturas e 16 cursos de Especialização e Aperfeiçoamento.

5.2 UNIVERSO, AMOSTRAGEM E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários enviados por email aos coordenadores da UAB das IES Públicas do Estado do Paraná. No Paraná existem quatro IES que realizam cursos de formação inicial de professores na modalidade EaD por meio do sistema UAB. Ao todo foram contatados 23 coordenadores da UAB nas quatro instituições, dentre coordenadores de curso de licenciatura e coordenadores institucionais. Foram realizadas ligações telefônicas em três ocasiões para explicar o processo e solicitar a participação, sendo que na maioria das vezes conseguiu-se contato com as secretárias. Por meio das ligações conseguiram-se os endereços de email de todos os coordenadores, com os quais se estabeleceu comunicação online, em que eles confirmaram a participação, declinaram do convite ou tiraram dúvidas. Das 23 pessoas contatadas 6 retornaram os contatos com os questionários preenchidos, representando 26% do total, sendo que em uma das IES, mesmo com certa insistência, nenhum retorno foi obtido. O quadro a seguir demonstra o número de contatos realizados, os coordenadores contatados, suas funções e a quantidade de retornos positivos.

TABELA 10 – Coordenadores UAB contatados e retornos obtidos

Função	No. contatos realizados		Participação na pesquisa (sim/não)
	Telefone	Email	
IES A			
Coordenação Institucional 1	3	4	NÃO
Coordenação Institucional 2	3	4	SIM
Ciências Biológicas	3	4	NÃO
Física	3	4	NÃO
História	3	4	SIM
Letras Português/Inglês	3	4	NÃO
Pedagogia	3	4	NÃO
IES B			
Coordenação Institucional 1	4	4	SIM
Coordenação Institucional 2	4	4	NÃO
Artes	4	4	NÃO
História	4	4	NÃO
Pedagogia	4	4	NÃO
IES C			
Coordenação Institucional 1	1	2	SIM
Coordenação Institucional 2	1	3	SIM
Pedagogia	2	2	SIM
IES D			
Coordenação Institucional 1	4	5	NÃO
Coordenação Institucional 2	4	5	NÃO
Educação Física	4	5	NÃO
Geografia	4	5	NÃO
História	4	5	NÃO
Letras Português/Espanhol	4	5	NÃO
Matemática	4	5	NÃO
Pedagogia	4	5	NÃO

Fonte: Pesquisa de Campo.

Elaborar um questionário para uma pesquisa na área de educação não é tarefa fácil, mas sem dúvida um instrumento bem elaborado facilita muito a compreensão da realidade pesquisada. Nem todas as pesquisas utilizam questionários como instrumento de coleta e análise de dados, porém é inegável que “este é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação” (AMARO, PÓVOA, MACEDO, 2005, p.2). O questionário é um instrumento de pesquisa que tem como finalidade:

recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação directa entre estes e os inquiridos. (AMARO, PÓVOA, MACEDO, 2005, p.3).

O diferencial da presente pesquisa, que contraria o que habitualmente é feito, está no fato de que houve interação direta com os inquiridos via telefone e email, em que foi possível aprimorar o questionário e tirar eventuais dúvidas.

O questionário aplicado (Apêndice A) foi estruturado com seis perguntas, sendo duas delas com uma parte fechada e outra aberta, e as outras quatro somente abertas. Para que os participantes pudessem compreender a linha de entendimento dos conceitos relacionados à EaD e formação de professores, além dos enunciados, foi elaborada uma breve contextualização dos assuntos de cada questão. Antes de iniciar o preenchimento do instrumento os participantes foram informados, no início do texto, sobre a confidencialidade das informações fornecidas e o objetivo de questionário, conforme exposto a seguir:

Confidencialidade: As informações fornecidas são **confidenciais**. Não serão divulgados os nomes dos participantes, nem a IES a que pertencem. **Objetivo do Questionário:** Compreender as convergências e divergências existentes entre a teoria e a prática, entre o que é almejado e colocado como meta e o que efetivamente é feito nas licenciaturas das IES paranaenses integrantes da UAB. As respostas devem estar relacionadas sempre à perspectiva da instituição em que você atua e não à proposta geral da UAB [mesmo que haja uma necessária relação entre elas]. (APÊNDICE A)

A partir do próximo item de conteúdo e seus respectivos subitens são expostas as respostas e a análise de resultados dos questionários aplicados, conforme as categorias detalhadas no capítulo três, são elas:

1. Globalização e neoliberalismo;
2. Tecnologia e determinismo tecnológico;
3. Ciberespaço e ambiente virtual de aprendizagem;
4. Material didático;
5. Tutoria, interatividade e pólos de apoio presencial.

Nas considerações finais será feito o fechamento destacando a relevância de cada uma das categorias para a formação de professores na EaD.

5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesse item serão expostas e analisadas as respostas dos coordenadores institucionais e coordenadores de curso UAB que aceitaram participar da pesquisa, que serão designados como “participantes”. Conforme exposto na tabela 10 das quatro IES contatadas houve retorno em três delas: IES A (2 retornos); IES B (1 retorno); IES C (3 retornos). Os participantes serão identificados pela letra referente à IES e por número. Por exemplo, o participante 2 da IES A será citado como “Part.2-IES A”.

A primeira questão, envolve todas as cinco categorias de análise propostas, consideradas à luz dos processos institucionais e procedimentos seguidos nos cursos que os participantes da pesquisa atuam na EaD/UAB. O enunciado propunha: “considere as categorias a seguir classificando-as segundo o grau de importância, considerando as concepções, preocupações e o modelo de EaD adotados. Numere de 1 a 5, segundo o grau de relevância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante. Justifique a sua escolha (preferencialmente abordando as cinco categorias)”. A tabela a seguir apresenta a ordem de importância atribuída por cada participante para cada uma das categorias:

TABELA 11 – Grau de importância atribuído às categorias de análise da EaD

CATEGORIA	IES A		IES B	IES C			Soma Geral
	Part.1	Part.2	Part.1	Part.1	Part.2	Part.3	
Globalização e Neoliberalismo	5	4	2	3	5	5	24
Tecnologia e Determinismo Tecnológico	4	5	2	4	4	4	23
Ciberespaço e Ambiente Virtual de Aprendizagem	3	3	1	5	1	2	15
Materiais Didáticos	1	1	1	2	3	3	11
Tutoria e Pólos de apoio presencial	2	2	1	1	2	1	9

Fonte: Pesquisa de Campo.

Por meio da escala de importância atribuída observa-se que as categorias relacionadas aos aspectos mais operacionais, e por isso, mais sensíveis na rotina

institucional, receberam um grau de relevância maior, são eles os materiais didáticos e as questões relativas ao sistema tutorial e os pólos de apoio presencial. Ciberespaço e ambiente virtual de aprendizagem recebem relevância mediana, ficando em terceiro lugar, sendo uma categoria que, por um lado, é operacional, no que tange ao AVA utilizado na IES, mas que também trabalha aspectos subjetivos quando se pensa na cibercultura e suas implicações educacionais e sociais. Já as categorias relativas a globalização e neoliberalismo e tecnologia e determinismo tecnológico são mais subjetivas e menos sensíveis nas ações práticas, sendo classificadas como as menos observáveis no sistema de EaD praticado.

A fim de verificar a natureza das reflexões produzidas pelos participantes da pesquisa, para essa primeira questão, solicitou-se a elaboração de uma justificativa para a classificação realizada, o que é apresentado no quadro a seguir:

QUADRO 19 – Justificativa para a classificação das categorias

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
<p>O curso de História EAD se estruturou, em grande medida, baseado nas demandas dos professores, e que tinham como grande desafio a publicação de um material didático, nunca antes feito em suas próprias disciplinas no curso presencial. Este foi encarado como fundamental para a organização do curso. A seguir, tomou importância a constituição da equipe de apoio, com a seleção do tutores presenciais e a distância, bem como a organização da infraestrutura de apoio nos pólos presenciais. Seguiu-se em ordem de importância, a colocação em prática da forma como se daria a aprendizagem, ou seja, saber trabalhar no ambiente virtual, o que se deu através de cursos de capacitação. Assim, a questão da tecnologia em si, é algo que secundariamente veio a ser uma questão central do curso e do interesse da maioria dos</p>	<p>Preocupação ocorre na busca de uma maior qualidade de ensino e inserção dos alunos nas discussões relativas ao processo de ensino aprendizagem na educação à distância, sem perder de vista as preocupações relativas às políticas públicas</p>	<p>Há preocupação constante em relação às condições de apoio dos Pólos de apoio presencial, do trabalho dos tutores (principalmente no que se refere a segurança e domínio do conteúdo trabalhado pelo Professor formador). O material didático (livros – texto de cada disciplina) vem sendo organizado pelos próprios professores da instituição os quais são submetidos à avaliação de Comissão Científica. O AVA recebe atenção especial, sendo considerado o espaço de construção do processo de aprendizagem e contato com professores, alunos, tutores e coordenação do curso e tutoria. A tecnologia é considerada a ferramenta que oportuniza o acesso ao ensino superior de qualidade a um maior número de professores já atuantes na educação básica do Estado. Vemos o nosso Curso de Pedagogia a distância uma oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado na área</p>

professores. Por fim, a questão da globalização e do neoliberalismo em nenhum momento se constituiu em algo que suscitou debates.		e a profissionalização dos professores.
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
<< em branco >>	De forma bastante central o ambiente virtual é questão imprescindível para o funcionamento do curso, permitindo a comunicação e contato entre os sujeitos do processo. Contudo, para o seu melhor funcionamento necessita de um bom apoio presencial, com tutores que possam solucionar questões de maneira mais direta, sejam aquelas vinculadas às aulas ou aquelas decorrentes dos materiais didáticos necessários para a feitura de tarefas ou entendimento dos conteúdos. Com relação aos outros dois itens estes permeiam os entendimentos de funcionamento do curso.	O lugar de que falo é o de coordenadora da UAB que atua no processo de gestão dos Cursos em EAD. Entendo que não há possibilidades de elencar um grau de importância aos temas apresentados, percebo que os mesmos tem igual importância no processo de ensino aprendizagem da EAD . Pois entendo o sistema EAD como um processo complexo, interdisciplinar, interindependente focado na interação/dialogo com o aluno com todos os atores envolvidos (docentes, tutores, discentes). O sistema tutorial é fundamental para o sucesso da EAD; o material é fundamental, dialógico, atrativo; nível de 3º grau , de qualidade, atualizado. O AVA bem estruturado com recursos viáveis de interação síncrona e assíncrona, estável, com interface fácil. Tecnologia como inerente a sociedade e ao processo educacional, realidade que precisa ser discutida de forma critica. Globalização e neoliberalismo como tema transversais que perpassam a sociedade no âmbito político, social, cultural, educacional, econômico, etc.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Dentre as justificativas, destaca-se o relato do Part.1-IES A, expondo o processo de construção do curso de História EaD, em que pontuou que o desafio inicial foi que os professores construíssem o material didático para suas disciplinas, algo nunca feito no presencial, e esse material precisava ser diferenciado e adaptado para a modalidade EaD. Destacou ainda que o segundo grande desafio enfrentado foi a seleção de tutores e pólos. E assim foi justificando a classificação feita com base em acontecimentos, cronologicamente dispostos, validando a importância que tiveram no processo de organização do curso.

O Part.1-IES B, ao realizar a classificação, não numerou de 1 a 5, atribuindo numero 1 para três categorias e numero 2 para duas. Porém a partir da justificativa é possível compreender que o aspecto considerado mais relevante é o referente à tutoria e os pólos, considerando muito importante o domínio de conteúdo por parte

dos tutores. Com relação à tecnologia empregada, especificamente no que se refere ao AVA, destacou a importância que os recursos tecnológicos da EaD assumem enquanto oportunistas de formação superior para um grande contingente de professores já atuantes na educação básica.

Na IES C, o Part.2 considera o AVA como elemento central do processo por viabilizar a comunicação e a disponibilização de conteúdos dos cursos. Já o Part.3, destacou em sua justificativa a necessidade de compreender as cinco categorias como integradas e todas elas importantes para o processo com qualidade.

5.3.1 Globalização e Neoliberalismo

A segunda questão versava acerca das influências da globalização e do neoliberalismo na EaD e apresentava como contextualização o seguinte texto:

A conjuntura de uma interdependência dos mercados e internacionalização ascendente com a constituição de áreas de livre comércio e a denominada terceira revolução tecnológica caracterizam a globalização vivida no presente momento histórico, configurando o que se convencionou chamar de “nova ordem mundial”. A globalização firma-se como uma diretriz para a organização econômico-social dos mais diversos países, atingindo todos os setores da sociedade. A globalização traz em seu bojo, enquanto característica estrutural, a revolução tecnológica informacional. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) argumenta que se por um lado são evidentes as inovações tecnológicas nos diversos campos da ciência trazidas no contexto da globalização, torna-se igualmente inegável que ela vem aprofundando “assimetrias sociais”, quanto a isso, referenda que: “incluídos e excluídos hoje são identificados, em boa parte, sobretudo em razão de seu capital ou de sua carência de conhecimentos, especialmente os de caráter tecnológico, que lhes abre ou fecha as portas do mercado de trabalho”. (p.55). A ideologia neoliberal, orgânica ao modo de produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento, supõe que a dilatação das funções do Estado é a causa básica da problemática das sociedades. Segundo a visão neoliberal, a crise que alcança proporções mundiais, não diz respeito ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas e entendendo que a ação do Estado no campo econômico prejudica o mercado, uma vez que o fornecimento de serviços públicos é fundamentalmente ineficiente e provoca a hipertrofia do Estado. (APÊNDICE A)

A partir dessa contextualização o enunciado solicitava o seguinte: “Que influências você percebe dos pressupostos da Globalização e do Neoliberalismo nas políticas brasileiras de EaD e nos processos institucionais dos quais tem

conhecimento e/ou participa com relação às Licenciaturas EaD/UAB?”. O quadro a seguir apresenta as respostas obtidas:

QUADRO 20 – Influências da Globalização e Neoliberalismo sobre a EaD

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
Não consigo perceber influências.	Observa-se que em algumas áreas, principalmente naquelas de caráter mais funcionalista, o discurso neoliberal vem predominado, como forma de manutenção do modo de produção capitalista. Entretanto, o incentivo ao processo de EaD visando o acesso da população à educação, tem procurado reduzir as assimetrias sociais no momento em que supre as carências de conhecimento nos mais diversos cantos deste país.	Percebo que a intencionalidade da coordenação, especialmente nas licenciaturas encontra-se entre a democratização do acesso ao ensino superior assim como uma forma de atender um elevado número de pessoas / sujeitos em busca de sua profissionalização. Junta-se a isso, penso, uma forma de reduzir / tornar mais econômico o investimento na formação inicial de docentes.
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
Penso que na nossa experiência não há uma influencia dos pressupostos da Globalização e do neoliberalismo, pois a abertura de cursos se dá sem nenhuma pesquisa prévia da verdadeira demanda da localidade ou das pessoas. Abre-se curso, por que deve-se abrir.	Em especial, a organização e oferecimento destes cursos vêm tentar dar conta de formação em nível superior, em especial, dos professores que atuam já na escola, mas não tem condições de frequentar um curso de graduação presencial, devido a questões de localização, questões financeiras, tempo de estudo entre outros. Desta forma, embora se considere que os cursos EaD apareçam como sendo de natureza emergencial e momentânea, sua realização apresenta-se mais econômica e mais viável para um grande número de profissionais que precisam, por conta das cobranças sociais e estatais, ter graduação no ensino superior. Parecem-me que estes cursos passam a concorrer com a oferta dos cursos presenciais, o que exige menor gasto e até profissionais com menor formação no oferecimento destes cursos.	Acredito que a principal influencia atual seja a expansão da EAD. Entretanto identifico as dificuldades e ou limitações de sua expansão ao se deparar com aspectos culturais: nosso aluno estuda sobre pressão, não possui as características requeridas para um aluno autônomo, independente, que faça gestão do seu tempo. Outros aspectos que dificultam são os tecnológicos ainda são restritos a grandes centros. Há realidade de acesso as redes virtuais aos aparatos tecnológicos em nosso país são bastante restritas. A realidade social e econômica do país não favorece a expansão do modelo EAD. A educação tratada como mercadoria avança em passos largos, situação que favorece a obtenção de títulos/diplomas, mas não de formação específica, de qualidade e, portanto, continua a contribuir para o não crescimento social e econômico esperado.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Por meio das respostas é possível perceber que a tendência é perceber nenhuma (no caso do Part.1-IES A e Part.1 – IES C) ou pouca influência da Globalização e Neoliberalismo sobre as políticas de EaD e os processos institucionais nas Licenciaturas UAB.

O Part.2 – IES A citou diretamente o neoliberalismo em sua resposta dizendo que o predomínio do discurso neoliberal é sentido em “áreas de caráter funcionalista” que visam a manutenção do modo de produção capitalista. Apesar de não terem sido especificadas quais seriam essas áreas funcionalistas na EaD, é possível inferir que sejam àquelas relacionadas a teoria funcionalista de Durkheim, que dispõe que deve-se entender “a sociedade em que vivemos como um corpo em que cada instituição corresponde um órgão, onde cada organismo dentro da sociedade tem diferentes objetivos, mas são, porém, interdependentes” (SOCIOLOGANDO, 2011). Para Durkheim, o adoecimento do organismo social está vinculado com a não aceitação e não cumprimento de regras morais vigorantes no meio social, assim, segundo o funcionalismo, uma sociedade é considerada saudável quando os sujeitos seguem normas estabelecidas, respeitando valores e trabalhando para que ideais comuns à sociedade sejam reconhecidos por todos e realizados por meio do bom funcionamento de cada instituição. Assim a contribuição do Part.2 – IES A questiona a definição de funções rígidas nos processos de EaD que sejam regidas por pressupostos neoliberais que visam a manutenção do modo de produção vigente.

Um ponto comum entre as resposta de quatro participantes foi o destaque para a expansão da EaD e a sua utilização como ferramenta para democratizar o acesso à educação superior e viabilizar a formação inicial de docentes. O Part.3 – IES C pontua ainda que existem dois aspectos que limitam o crescimento da EaD: o perfil do aluno (considerado pouco autônomo e não adaptado a processos de aprendizagem que exijam independência e gestão própria do tempo) e a infraestrutura tecnológica utilizada (limita o acesso com qualidade aos grandes centros). Esse dois aspectos realmente são frequentemente discutidos. Com relação à infraestrutura de internet e os recursos tecnológicos, de fato essa é uma questão que barrou o crescimento da EaD durante algum tempo, mas percebe-se um avanço importante com a ampliação de redes de fibra ótica, a expansão de redes de internet, além de programas governamentais específicos

para a inclusão digital de populações de periferia e fora dos grandes centros (como é o caso dos programas: Casa Brasil, Computador para todos (PC Conectado), Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) – programas federais; Programa de Inclusão Digital do Governo do Estado do Paraná, Paranavegar – estado do Paraná; Telecentro para Deficientes Físicos – Curitiba⁸). Sobre o perfil do aluno de EaD, Roberti (2010) destaca que:

Em primeiro lugar, um curso a distância exige **disciplina e forte dose de planejamento**. Sem isso um aluno não conseguirá atingir os objetivos propostos no curso. Precisar sempre pensar a frente e determinar como irá dividir sua semana para atender às demandas. **Autonomia!** Outro ponto forte da EAD. Sem dúvida, há um professor sempre acompanhando uma turma, mas o principal condutor desta jornada é o próprio aluno. Enquanto em uma sala de aula uma dúvida pode ser identificada no olhar, o “levantar a mão virtual” está nas mãos do estudante. **Pesquisa e relacionamento no mundo virtual**. Afinal, se eu monto meus horários e minha “sala de aula”, tenho que ter a capacidade de navegar bem nesse mundo e, principalmente, conseguir trabalhar em equipe sem necessariamente o contato presencial. (grifos do autor)

As características que compõe o perfil do aluno de EaD citadas por Roberti convergem com o perfil profissional que muitos estudiosos da área de recursos humanos (como Chiavenato, 2000) tem defendido como imprescindível para um mundo do trabalho cada vez mais global e mais dependente de tecnologias. Com a expansão da infraestrutura tecnológica as disparidades entre as grandes cidades e as menores vão diminuindo e as oportunidades educacionais e profissionais tornam-se progressivamente mais globais. Eis aí dois pontos que convergem com a discussão sobre globalização proposta nessa segunda questão.

5.3.2 Tecnologia e Determinismo Tecnológico

A terceira questão objetivava perceber a concepção de tecnologia que guia as práticas institucionais de EaD e como tal concepção é operacionalizada, além de verificar se os participantes percebem o determinismo tecnológico nas Licenciaturas EaD, apresentando a seguinte contextualização:

⁸ No documento do Ministério das Comunicações, intitulado: “Ações Governamentais em Inclusão Digital” são relatadas algumas ações relevantes na área de inclusão digital. Documento disponível em: portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2055288.PDF

Tratar da formação do educador acerca das questões de ordem tecnológica implica refletir a que tipo de educação estamos nos referindo e para que tipo de sociedade. É evidenciar que educadores se formam na prática acadêmica, na vida em sociedade e no diálogo constante em sala de aula, é destacar que a prática docente define a visão de tecnologia que por sua vez define o envolvimento dos docentes com o questionamento da tecnologia como prática da construção de sua função na sociedade. Neste sentido, é que propomos refletir a respeito de um tema que se constrói na sociedade moderna, industrial, capitalista a partir do questionamento de sua própria essência, qual seja, para que, por que e para quem se busca o estudo da tecnologia no universo da formação docente?” (BRITO, 2007). A discussão sobre a influência que uma nova tecnologia provoca nas relações sociais frequentemente se traduz no seguinte paradoxo: as tecnologias são produzidas pela humanidade com a finalidade de domínio sobre a natureza (auxiliam a transpor as distâncias e a abreviar os espaços de tempo) se tornaram abrangentes (especialmente com a globalização) de tal forma que é impossível controlar o alcance de sua utilização pela sociedade. E assim, defendem os deterministas tecnológicos, que o homem deixar que deter o controle de suas próprias criações, em grande parte, concebidas exatamente para controlar e agilizar tarefas. (APÊNDICE A)

O enunciado propunha uma sondagem composta por dois questionamentos complementares: “A) Disserte sobre a concepção de tecnologia nas práticas institucionais de EaD e a operacionalização dessa concepção. B) Como percebe a inserção do determinismo tecnológicos nas Licenciaturas EaD/UAB?”. No quadro a seguir estão expostas as respostas fornecidas:

Quadro 21 – Tecnologia e Determinismo Tecnológico nas Licenciaturas EaD

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
Não me sinto em condições de responder a este questionamento, porque entendo que a resposta tem que se enquadrar dentro do marco teórico-histórico apresentado. Assim, interpreto que a resposta estaria condicionada pela própria pergunta.	Não sou ligada às licenciaturas, portanto não tenho condições de fazer qualquer observação a respeito, sob pena de não refletir a realidade dos cursos.	Em nosso curso, os recursos tecnológicos, objetivam tornar-se instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem (AVA, vídeo-aulas, web conferências) aliadas sempre aos encontros presenciais com professores formadores, tutores e alunos nos pólos de apoio presenciais. Tanto professores como tutores e coordenadoras são orientadas no sentido de auxiliar o aluno no processo de aquisição do conhecimento, sendo o conteúdo ministrado o elemento essencial neste processo. A tecnologia, entendemos, funciona como instrumento / metodologia facilitadora deste processo, onde alunos podem dispor de todo apoio no acesso à mesma junto ao pólo de apoio presencial.
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3

<p>Não há uma concepção de tecnologia instituída para os cursos de EaD e isto é percebido nos diversos projetos apresentados. Na nossa instituição o AVA convive com o material impresso, muitas vezes sendo utilizado como uma sala de aula tradicional, fechada.</p>	<p>a) O entendimento de tecnologia apresentado parece concorrer no sentido de instrumento para a realização de tarefas e ações que por vezes continuam “tradicionalistas” e em nada se mostram inovadoras, mesmo com a presença das tecnologias. Para tanto, os alunos destes cursos muitas vezes não tem acesso a computador e quando o tem, por conta do curso, o utilizam para resolver questões primárias de domínio desta tecnologia, o que não concorre diretamente para uma mudança ou melhoria e utilização destes como instrumentos pedagógicos. b) Estes somente são utilizados e já se apresentam prontos. Não há muita possibilidade de mudança, a fim de que estes proporcionem pensar a própria utilização deste na ação profissional. A tecnologia e seu uso já estão pré-determinados e aparecem como instrumentos para acessar formas tradicionais de conhecimento.</p>	<p>O meu entendimento das tecnologias é que essas abrangem além do aparato tecnológico, envolvem processos mais estruturados, inovadores que pretendem contribuir no processo ensino aprendizagem. A tecnologia entendida não como um fim em si mesma, mas como um meio de favorecer/ajudar/contribuir no processo ensino- aprendizagem dos alunos. Entretanto, percebo que há uma visão equivocada dessas tecnologias como assustadoras ou como substitutivas do papel do professor. Os desafios postos para Os docentes/educadores continua sendo o de mediar/dialogar/interagir. Há que se perceber a tecnologia numa perspectiva crítica, não como a salvadora ou destruidora da sociedade, mas como um recurso que bem utilizado pode contribuir significativamente no acesso a informação e conhecimentos, bem como mediadora do processo ensino aprendizagem. Tendo com centro a relação discente docente.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Pesquisa de Campo.

As respostas dos dois participantes da IES A demonstram que essa instituição não realiza discussões sobre a concepção de tecnologia que embasa as ações em EaD, tanto que ambos se absterão da resposta. Cabe destacar que o Part.2 – IES A estando na coordenação institucional da UAB não poderia declarar não conhecer a realidade das Licenciaturas. Já o Part. – IES B ressaltou o objetivo dos recursos tecnológicos utilizados no curso e quais os principais recursos utilizados. Pontuando ainda o entendimento de que um recurso tecnológico pode ser entendido como um instrumento ou metodologia que organiza o processo na EaD.

Pelas respostas na IES C percebe-se que não há concepção de tecnologia que embasa as ações institucionalmente e nos cursos. Citou-se que os projetos não apresentam tal definição e que o AVA, enquanto recurso tecnológico fundamental para efetivação da EaD, acaba sendo utilizado como um ambiente que busca reproduzir o que aconteceria em uma sala de aula tradicional (Part.1 –

IES C). Complementando o que o Part.1 pontuou o Part.2 colaborou explicitando que a concepção que parece ser operacionalizada nas práticas institucionais trata o entendimento de tecnologia em um sentido instrumental, contribuindo para uma visão conservadora, dita não inovadora, em que o meio simplesmente reproduz e perpetua práticas tradicionais de educação. Ainda segundo as colocações do Part.2 – IES C, “a tecnologia e seu uso já estão pré-determinados e aparecem como instrumentos para acessar formas tradicionais de conhecimento”, o que traz uma concepção em que os recursos tecnológicos no lugar de determinar os processos, como apregoa o determinismo tecnológico, estariam sendo somente instrumentos diferenciados para transmissão de conhecimentos tradicionais. O Part.3 – IES C concorda com o entendimento de que a tecnologia deve ser entendida para além dos aparatos tecnológicos e deva ser percebida como um processo, expondo ainda que: “tecnologia entendida não como um fim em si mesma, mas como um meio de favorecer/ajudar/contribuir no processo ensino-aprendizagem dos alunos”. Destacou que os recursos tecnológicos ainda são encarados com desconfiança e que muito educadores temem ser substituídos por eles, e que é preciso ter uma visão crítica que percebe a tecnologia como mediadora e facilitadora da relação docentes-discentes.

5.3.3 Ciberespaço e Ambiente Virtual de Aprendizagem

Para viabilizar a reflexão e o registro sobre as realidades institucionais no que se refere ao ciberespaço e ambiente virtual de aprendizagem, a questão quatro dispunha do seguinte contexto:

O conceito de ciberespaço diz respeito a uma “estrutura virtual transnacional de comunicação interativa”. (TRIVINHO, 2000, p.180). Ou, nas palavras de Levy: “um novo meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores”. (2000, p.206). Levy também define *cibercultura* como: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (1999, p.17). Ao discorrer sobre o ciberespaço e seus efeitos, Trivinho pontua: “Além da mudança de suporte dos processos sócio-culturais e político, a abolição do território geográfico, a circularidade absoluta de informações e a interatividade, o ciberespaço, pressupõe o computador como tecnologia de acesso a esse universo comunicacional”. (2000, p.180) O ciberespaço provoca uma mudança no esquema clássico da comunicação (emissor-meio-

receptor), pois dá ao meio o caráter híbrido de emissor-receptor que interage com os usuários, levando a comunicação para a esfera do *infoterritório*. A partir do avanço da educação a distância e da ampliação da utilização da internet criaram-se as condições propícias para o surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs). Esses ambientes são softwares disponibilizados *online* que facilitam a interação entre a equipe pedagógica e os aprendizes em cursos a distância. (APÊNDICE A).

Assim como na questão três, também estimula uma reflexão por meio de dois questionamentos complementares: “A) Como a cibercultura influencia a prática pedagógica e a estrutura administrativa das Licenciaturas EaD/UAB? B) Emita seu parecer sobre o AVA utilizado [qual é o AVA, como funciona, como professores, alunos e tutores utilizam, pontos fortes e fracos] e disserte sobre o uso dessa ferramenta nos cursos de Licenciatura”. As respostas foram organizadas no quadro abaixo:

QUADRO 22 – Ciberespaço e AVA nas Licenciaturas EaD

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
<p>A) O “como” eu não saberia dizer, mas vamos nos adequando naturalmente. E isto já se reflete no próprio curso presencial, na medida em que alguns professores passam a cogitar de utilizar os 20% previsto da carga horária do curso presencial na modalidade EAD.</p> <p>B) Nós utilizamos como ambiente virtual de aprendizagem o Moodle, que vejo como bastante simples e eficiente. Mesmo com um treinamento mínimo, os recursos são imensos. Creio que um dos pontos fracos é a subutilização de todas as ferramentas ali disponíveis por parte dos professores.</p>	<< em branco >>	<p>Tal contexto influencia e/ou desafia todo o contexto educacional envolvido (coordenação, professores, tutores e alunos). Há resistência e dificuldade de toda ordem na configuração do espaço virtual e de todos os envolvidos. Quanto a cibercultura observa-se muitas vezes, por exemplo, maior dificuldade do professor do que do aluno ou tutora principalmente. Utilizamos o moodle, contudo, avaliamos que ainda aproveitamos pouco das possibilidades que o mesmo oferece.</p>
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
<p>a) O AVA dos cursos estruturado na plataforma Moodle da nossa instituição não apresenta influencia da cibercultura, pois</p>	<p>a) Na gestão temos que ficar muito mais atentos ao que os alunos utilizam e disponibilizam nestes espaços. em especial como muitas vezes os alunos só tem acesso a determinados conhecimentos pela internet a utilizam, muitas vezes, como única fonte de informação e de pesquisa, ocorrendo muitas vezes “plágio” de</p>	<p>O ava utilizado é o moodle, ele é um elemento essencial ao meu ver, pois cria um espaço de sala de aulas virtual, onde acontecem as interações, os</p>

<p>deveriam ser interativos e um espaço de comunicação aberto, mas muitas vezes é fechado.</p> <p>b) O ambiente virtual de ensino-aprendizagem do curso é estruturado na plataforma Moodle, onde também é feito o acompanhamento e suporte de comunicação entre alunos, tutores.</p> <p>Ponto forte: bom para os tutores.</p> <p>Ponto fraco: estrutura rígida e muito parecida de todos os cursos no AVA</p>	<p>informações. quando detectamos estes casos é necessário avaliar se o aluno o fez por falta de conhecimento de normas técnicas para utilização destas informações ou se o fez por questões práticas, facilitando a realização de uma tarefa. neste sentido, os tutores e professores procuram ficar mais atentos e tem de conhecer determinadas informações disponíveis na internet.</p> <p>b) O ava utilizado é o moodle. a feitura, entrega e avaliação das atividades, emissão de informativos, informações sobre o curso entre outros é feito pelo ambiente. ele proporciona uma maior comunicação entre os envolvidos no curso, entre alunos, professores, coordenadores, tutores. contudo, como é o principal espaço para comunicação também, muitas vezes, se torna o principal espaço de controle das atividades, sendo necessário dispende muito tempo para observar se os alunos e tutores estão acessando o ambiente e realizando as tarefas necessárias. muitas vezes, este papel de controle torna-se evasivo, sendo meramente uma tarefa controladora e não como espaço de discussão ou de melhoria do próprio curso.</p>	<p>materiais estão disponíveis, as relações acontecem.</p> <p>Sua influencia é decisiva no processo das relações que são virtuais. Pontos fortes são propiciar um canal de comunicação entre todos os atores envolvidos, ser uma espaço organizado de gestão e planejamento desenvolvimento do curso. Fracos talvez posso elencar algumas limitações tecnológicas como o chat para pequenos grupos. Percebo que há mais pontos fortes.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Pesquisa de Campo.

Com relação à primeira parte da questão os participantes da IES A não estabeleceram relações entre a cibercultura, a prática pedagógica e a estrutura administrativa das Licenciaturas. O Part. 1 – IES B posiciona que os professores e tutores dos cursos possuem dificuldades mais acentuadas que os alunos para se adaptarem à cibercultura.

Na IES C, o Part.1 posiciona que não percebe influencias da cibercultura, pois ela exige trocas interativas e espaços de comunicação abertos e isso não ocorre. O Part.2 descreveu as dificuldades encontradas com plágios nos trabalhos, sem abordar a cibercultura. E o Part.3 não respondeu a parte A da questão.

Todas as IES utilizam como AVA o Moodle que é um software livre amplamente utilizado na UAB e em IES pública no Brasil. O Moodle foi muito elogiado, porém mais de um participante relatou que é subutilizado e que os recursos deveriam ser melhor explorados, ressaltando nesse ponto a necessidade

de capacitação de toda a equipe que o utiliza. O quadro a seguir sistematiza os principais pontos fortes e fracos elencados:

QUADRO 23 – Pontos Fortes e Fracos do Moodle

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> - Simples - Eficiente - Agrada aos tutores - Possui boas ferramentas para comunicação e disponibilização de conteúdos - Viabiliza espaço de relacionamento online - Canal de comunicação entre todos os atores envolvidos - Espaço organizado de planejamento, gestão e desenvolvimento do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subutilização de todas as ferramentas ali disponíveis por parte dos professores (não se refere ao AVA, mas a utilização). - Estrutura rígida e muito parecida de todos os cursos no AVA (não se refere ao AVA, mas a utilização) - Muito tempo gasto para controlar acesso e participações. - Chat para pequenos grupos.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Nos pontos fortes destaca-se: a facilidade de uso; a existência de recursos adequados para as finalidades pretendidas, com ferramentas de comunicação, interação e exposição de conteúdos adaptáveis à finalidades pretendidas nos cursos. Quanto aos pontos fracos, com relação ao tempo gasto para controle de acessos e participações poderia ser desenvolvido um módulo estatístico completo que facilitasse a visualização de acessos, interações e postagens de cada usuário. Evidencia-se que algumas queixas estão relacionadas à necessidade de capacitação da equipe para utilizar melhor os recursos disponíveis. Nesse sentido, Sathler e Azevedo destacam que:

A capacitação para EAD deve envolver a formação de todos os agentes do processo educativo, professores temáticos, professores tutores, coordenadores de pólos presenciais e monitores. Com relação à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem a capacitação procura atender às particularidades de cada função e têm por objetivo fazer com que todos os agentes gerenciem as ferramentas disponíveis com segurança e eficiência durante todo o processo que cerca o aluno em sua aprendizagem (2009, p.158).

Além da questão da capacitação, percebe-se que mesmo que a proposta pedagógica se diga inovadora, na prática, muitos cursos de licenciatura acabam reproduzindo práticas reprodutivistas e de mera transmissão de conteúdos no AVA.

Essa é uma realidade que apareceu nas respostas da IES C, mas que demonstra uma preocupação mais comum do que se imagina em cursos de Licenciatura EaD. A esse respeito, cabem as indagações feitas por Nevado, Magdalena, Costa:

- a) Como podemos superar a dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de cursos de formação de professores, que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação?
- b) Um modelo de formação que proponha a prática das teorizações sobre inovações será capaz de provocar tomadas de consciência que possam refletir-se em mudanças substanciais nas conceituações e práticas educacionais dos professores que vivenciam essa formação? (1999, p.1).

Responder essas indagações de maneira realista e buscar pistas para solucionar essa dicotomia, com comprometimento e empenho, é um desafio importante para a formação de professores na EaD.

5.3.4 Material didático

Os materiais didáticos desenvolvidos para os cursos de formação de professores na EaD, em diversas mídias e segundo critérios dialógicos de elaboração, são a base do processo de ensino-aprendizagem. Na questão cinco foi apresentada uma definição

O material didático para EAD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. O projeto político-pedagógico dos cursos, dentre outros aspectos, deve orientar as escolhas quanto aos recursos didáticos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo. (FLEMING, 2004, p. 23).

A partir dessa definição solicitou-se o seguinte: “Quais os principais materiais didáticos utilizados nos cursos de Licenciatura EaD/UAB? Numerar os materiais por ordem de importância [excluir da classificação aqueles que porventura não sejam utilizados pela IES]

- () textos e livros impressos
- () softwares educacionais que trabalham conteúdos curriculares

- () videoaulas gravadas ou ao vivo
 () grupos de discussão *online* (fóruns, chats, entre outros)
 () livros digitais interativos, animações, storyboards, entre outros
 () textos e livros *online* estáticos
 () outro: qual? _____”

O resultado dessa classificação está exposto na tabela a seguir:

TABELA 12 – Materiais didáticos utilizados nos cursos de Licenciatura EaD/UAB

TIPO DE MATERIAL DIDÁTICO	IES A		IES B	IES C			Soma Geral
	Part.1	Part.2	Part.1	Part.1	Part.2	Part.3	
textos e livros impressos	1	2	1	1	1	1	7
softwares educacionais que trabalham conteúdos curriculares	4	6	3		5		18
videoaulas gravadas ou ao vivo	2	1	1	3	4	2	13
grupos de discussão <i>online</i> (fóruns, chats, entre outros)		3	1	2	2	3	11
livros digitais interativos, animações, storyboards, entre outros		7	2		6		15
textos e livros <i>online</i> estáticos	3	4	1		3		11
Outros: semana de estudos e cursos		5					5

Fonte: Pesquisa de Campo.

A Classificação realizada demonstra que em todas as IES o modelo de EaD empregado, no que se refere aos materiais didáticos, encontra-se fortemente embasado na existência de materiais impressos. Sendo que a utilização de materiais impressos é uma imposição do modelo da UAB. Que em segundo lugar recebem apoio das videoaulas gravadas ou ao vivo e dos grupos de discussão presentes no Moodle. Textos e livros estáticos disponibilizados em arquivo também aparecem como recursos importantes. Softwares educacionais e outros recursos digitais interativos (como animações e storyboards) que são ferramentas multimídia e de modo geral especificamente criadas para EaD não apresentaram um grau de relevância considerável. Um participante da IES A citou uma semana de estudos e cursos como um material didático, porém trata-se mais de uma atividade que pode mobilizar recursos, mas não é um material didático por si só.

É comum e desejável que os cursos de EaD disponibilizem materiais impressos como apoio ao que ocorre no ambiente virtual, tanto por serem familiares aos educandos, quanto por serem facilmente acessíveis a qualquer tempo e lugar. A esse respeito UFBA (2007) destaca que: “Do ponto de vista do aluno, estudar utilizando material impresso é vantajoso por lhe ser familiar, ser de fácil utilização e de fácil transporte, por permitir que se façam anotações, e ainda porque pode ser lido em diversos lugares, a qualquer tempo, respeitando o ritmo da sua aprendizagem”.

Após classificar os materiais indicados anteriormente foi pedido para que se especificasse “como são produzidos, utilizados e avaliados cada um dos materiais assinalados anteriormente”, o que segue organizado no quadro 24.

QUADRO 24 – Processo de produção, utilização e avaliação de materiais didáticos

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
<p>Os textos e livros impressos são produzidos pelos professores do departamento, com a colaboração de docentes de outras IES. Os mesmos também se encontram disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. E nunca fizemos uma avaliação dos mesmos.</p> <p>As vídeo aulas gravadas ou ao vivo, no caso das web-conferências, agora passam a ter um maior cuidado com detalhes, tendo em vista a incorporação de uma jornalista no acompanhamento deste processo.</p> <p>A colocação no Moodle de textos e livros online estáticos, é um recurso utilizado por apenas alguns professores, da mesma forma que os softwares educacionais.</p>	<p>Textos e livros (impressos e estáticos): são produzidos pelos professores da universidade e distribuídos aos alunos por meio dos pólos. A avaliação é realizada pelos próprios alunos junto aos professores das disciplinas.</p> <p>Software educacional: são adquiridos pela universidade.</p> <p>Vídeo aula e livros digitais, animações, etc.: realizadas no Núcleo de Educação a Distância da universidade, que possui toda uma estrutura de produção destes vídeos. Os alunos têm acesso por meio da plataforma e a avaliação é feita diretamente pelo aluno das disciplinas.</p> <p>Grupos de discussão: Todas as disciplinas disponibilizam fóruns, chats e outras formas de interatividade com os alunos e tutores.</p> <p>Outros: A universidade realiza também semanas de estudos para os cursos de licenciatura direcionados à comunidade acadêmica, além de cursos de capacitação para tutores e professores.</p>	<p>O material é produzido ou pesquisado pelo professor, atualizado pelo mesmo e avaliado por todos os envolvidos neste processo inclusive equipe da Coordenação UAB da Instituição a qual orienta, acompanha e assessora todo o desenvolvimento deste trabalho.</p>

IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
<p>Temos uma equipe de produção que acompanha desde as primeiras orientações, revisão do material, linguagem de EaD e diagramação final.</p>	<p>Os textos impressos, em forma de apostila, são produzidos pelos professores conteudistas, da área da disciplina, na instituição. Estes escrevem o material e na coordenação enviamos para revisor para então serem impressos e entregues para cada aluno. Os grupos de discussão são realizados mediante encaminhamentos de atividade de cada disciplina, discutindo-se assuntos diversos, definidos pelos tutores e professores. Ocorrem também encontros via Skype para orientação de TCC, elucidação de questões acerca das aulas, entre outros. Os vídeos gravados, de aulas de professores, ocorrem mediante necessidade, quando, por exemplo, fica impossibilitado ao professor dar aula presencial no pólo. Os dois últimos itens são muito pouco utilizados e ocorrem muito por conta de indicação dos professores que ministram as disciplinas.</p>	<p>Os livros textos são elaborados pelos professores das disciplinas, avaliados pelos coordenadores do Curso. Possuímos na nossa coordenação de EAD uma Unidade de produção de materiais uma equipe multidisciplinar que esta envolvida no processo de elaboração e orientação dos materiais. O material passa por uma revisão da língua portuguesa; normas ABNT; por um revisor de EAD; para a parte de diagramação e por fim após a aprovação e avaliação do material pelo Coordenador e autor vai para a impressão do material. É disponibilizado online e impresso. As videoaulas ou áudios são orientados, produzidos e avaliados pela equipe multiprofissional no estúdio da TV e outros espaços da universidade. São adotados vídeos de apresentação, orientação, e de aulas.</p>

Fonte: Pesquisa de Campo.

O processo de produção dos materiais didáticos relatado pelos participantes das três IES evidencia uma preocupação, que é fundamental na EaD, que é a adequação da linguagem e do formato dos materiais impressos e online à metodologias específicas para se ensinar a distância.

Na IES A o material impresso (que também é disponibilizado online) é escrito por professores da instituição podendo haver colaboração de autores de fora. A avaliação dos materiais não é formalizada, mas pelos relatos há um feedback por parte dos alunos e professores que é considerado para uma eventual reorganização dos materiais. As videoaulas, chamadas de webconferências, são produzidas pelo Núcleo de EaD da IES que conta inclusive com uma jornalista que auxilia nas questões técnicas das gravações. Percebeu-se que o Moodle é utilizado como um repositório de materiais, em que também são realizados chats e fóruns, mas que este não possui um papel central no modelo de EaD adotado, uma vez que os materiais impressos e as videoaulas compõem a base das ações.

Na IES B, pontuou-se o processo em linhas gerais especificando que os professores da instituição fazem a pesquisa e produzem o material, que também é atualizado segundo os apontamentos feitos pela equipe de EaD, sendo que a avaliação envolve todos os agentes do processo, inclusive a coordenação institucional da UAB.

Já na IES C foi relatado que há uma equipe de produção que orienta todo o processo, dando todas as orientações iniciais, acompanhando o processo, fazendo modificações, solicitando as correções necessárias, bem como realizando a formatação e diagramação. Os professores conteudistas são selecionados dentro da própria instituição. Além do Moodle, utiliza-se o Skype para tirar dúvidas e fazer orientação de TCC. Com relação às videoaulas, são orientadas, produzidas e avaliadas por uma equipe multiprofissional que trabalha no estúdio de TV e em outros espaços institucionais, sendo produzidos vídeos de apresentação, orientação e aulas.

5.3.5 Tutoria e Pólos de apoio presencial

A sexta de última questão tratava sobre o sistema tutorial e os pólos, sendo embasada pela seguinte afirmação:

A interatividade, o sistema de tutoria e a organização de pólos de apoio presencial interferem significativamente na natureza e na qualidade das ações desenvolvidas em EAD na Educação Superior. A análise de como se estruturam os processo de tutoria e os pólos possibilita aferir o tipo de interações e o nível de interatividade nos processos de ensino-aprendizagem. (APÊNDICE A).

Essa questão era composta por três questionamentos que auxiliam na compreensão das concepções e encaminhamentos que estruturam a tutoria e os pólos presenciais: “A) Explique como se estrutura o modelo de tutoria e os pólos presenciais para os cursos de Licenciatura EaD/UAB? B) Que metodologia pedagógica é aplicada com relação à tutoria e aos pólos? C) Quais os pontos fortes e fracos do sistema tutorial utilizado e da infraestrutura física, logística e pedagógica dos pólos presenciais?”. Os quadros a seguir organizam as respostas obtidas para cada uma das três perguntas enunciadas.

QUADRO 25 – Sistema Tutorial

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
Os cursos de licenciatura EAD/UAB estruturaram um modelo de tutoria onde o tutor a distância cumpre um papel fundamental, como mediador entre o discente e o docente responsável pela disciplina. Para mim, dado o comprometimento, os tutores a distância tem um papel educacional mais relevante que os próprios docentes. Nos pólos presenciais, cabe ao tutor presencial ser um dinamizador de discussões e formador de grupos, visando ter minimamente um contato semanal com os discentes. Ao tutor presencial também cabem as tarefas de aplicação das provas.	Para as tutorias, tanto presencial quanto a distância, é realizado um processo seletivo, que possui como requisitos o desenvolvimento de atividades em órgãos públicos e diploma de graduação (a maioria dos nossos tutores possui curso de pós-graduação lato ou strito sensu). Os tutores passam por vários cursos de capacitação buscando atender as necessidades dos mesmos e a constante melhoria dos cursos, além de participarem de forma constante de reuniões com professores e coordenadores dos cursos.	O sistema de tutoria em nosso curso é essencial para o pleno desenvolvimento do mesmo. Contamos com tutores a distância, os quais cumprem 20 horas de trabalho semanais no laboratório de tutoria auxiliando alunos na compreensão dos conteúdos e na avaliação da aprendizagem.
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
Segue-se o estabelecido pelo programa Universidade Aberta do Brasil	Ocorrem reuniões frequentes entre os tutores a distância e a coordenação, bem como entre os tutores e os professores nos espaços da universidade. Quando possível estes tutores acompanham as aulas e realizam planejamento conjunto com os professores. Os tutores a distância são responsáveis por organizar os encontros de pólo, no qual os alunos realizam atividades, também encaminhadas pelo professor e tutores à distância. Eles auxiliam na feitura das atividades, solucionando dúvidas, por exemplo. Estas atividades depois são corridas pelos tutores à distância. Assim como os encontros presenciais, as aulas presenciais com os professores ocorrem nos pólos, devendo ser assistidas pelos tutores presenciais, que também conhecem a apostila. Estes devem estar sempre em contato, assim como em contato com os professores, bem como com a coordenação. As atividades são planejadas conjuntamente, sendo sua feitura realizada levando em consideração as especificidades locais, com relação à equipamentos, material disponível. Contudo, normalmente, as atividades e encaminhamentos das aulas ocorrem no espaço da universidade, em conjunto com tutores a distância e professores.	O modelo de tutoria e os pólos presenciais são estruturados para os cursos de Licenciatura EAD/UAB a partir da publicação do edital de seleção dos tutores com as especificidades requeridas pelos referencias de qualidade da EAD; são exigidos formação/capacitação de tutores para todos que vão atuar na função, aos que não possuem é fornecido gratuitamente o curso de 180 horas a distancia. os tutores são coordenados por um professor que assume a orientação e a gestão dos sistemas de tutoria, por meio de reuniões (presencias e virtuais) de planejamento e organização das práticas pedagógicas; o sistema envolve tutores a distância e presencias; a relação e 1tutor/25 alunos/15 horas ou 1/50 alunos/30 horas; na licenciatura os tutores recebem bolsa do FNDE;

Fonte: Pesquisa de Campo.

Os tutores são profissionais selecionados pela IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício de atividades a distância ou nos pólos presenciais. Cabe às instituições definir, nos processos seletivos de tutores, quais atividades serão desenvolvidas para a efetivação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Seguem as atribuições do tutor segundo o portal da UAB:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações. (UAB, 2012a).

O Part.1 – IES A destacou que os tutores a distância são mediadores entre os docentes e os discentes, tratando-se de um papel fundamental para a aprendizagem do aluno, sendo mais relevante que o próprio professor da disciplina. Já os tutores presenciais são descritos por ele como dinamizadores de discussões e formadores de grupos, tendo geralmente um contato semanal com os alunos e aplicando as provas nos pólos. O Part.2 – IES A complementa dizendo que os tutores são selecionados criteriosamente, que participam de cursos de capacitação e que frequentemente são chamados para reuniões. O Part.2 – IES C destacou, dentre outras colocações, o papel do tutor como orientador e organizador do processo de aprendizagem, auxiliando os alunos na realização das atividades, tirando dúvidas, participando de reuniões e interagindo com a equipe de EaD como um todo. O Part.3 – IES C destacou o processo de seleção, a necessidade de capacitação e como as ações de tutoria são coordenadas.

O papel do tutor na EaD em cursos de licenciatura deve extrapolar a formalidade, as obrigatoriedades legais e o reducionismo à orientações pontuais sobre assuntos burocráticos do curso. O que se percebe muitas vezes é que os tutores, tanto nos pólos como à distância, assumem o papel de romper com o

isolamento do aluno. O professor conteudista (que geralmente não fica disponível para interação ao longo do curso) propõe atividades e levanta questionamentos no material didático que deverão ser encaminhados pelos tutores, que auxiliarão os alunos a seguir o roteiro didático proposto e a realizar as atividades no AVA.

QUADRO 26 – Pólos de apoio presencial

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
<< em branco >>	No que se refere aos pólos presenciais, a universidade utiliza-se de 25 pólos UaB, que são periodicamente avaliados pelos órgãos do Governo Federal responsáveis pelo processo de EaD/UaB, nos mais diversos aspectos da sua infraestrutura. Pólos que porventura não estejam avaliados como aptos a manterem os cursos EaD são impedidos de oferecerem novas turmas até que realizem as alterações necessárias para seu adequado funcionamento.	Nos pólos contamos com as tutoras presenciais, as quais atendem individualmente ou em forma de grupos de estudos os alunos inclusive no acesso e utilização das tecnologias disponibilizadas.
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
<< em branco >>	<< em branco >>	O entendimento é que o pólo é o braço direito da instituição no processo pedagógico; que o tutor é um ator importante no processo ensino aprendizagem; a metodologia pedagógica é pautada na relação efetiva, no dialogo entre as partes, num processo planejado e organizado que contribua no processo ensino aprendizagem dos alunos, que favoreça o alcance dos objetivos propostos para os alunos do Curso.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Segundo UAB (2012a) os pólos de apoio presencial são “unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB”. Eles são gerenciados por Governos Estaduais ou Municipais, oferecendo infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos acompanhem cursos a distância. O pólo de apoio presencial é um local de encontro em que ocorrem momentos presenciais, acompanhamento, orientação e avaliações presenciais. O objetivo dos pólos é “oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região,

mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras”. (UAB, 2012a).

A IES A utiliza 25 pólos UAB considerando todos os cursos oferecidos. O Part.2 – IES A pontuou que os pólos são avaliados periodicamente e que são impedidos de oferecer novas turmas até que realizem adequações recomendadas em cada processo avaliativo. Na IES B citou-se a presença dos tutores presenciais como agentes que interagem diretamente com os alunos. O Part.3 – IES C definiu pólo como sendo um braço institucional que chega até a localidade em que o aluno está e fornece apoio para que as ações de ensino-aprendizagem sejam desenvolvidas.

QUADRO 27 – Pontos Fracos e Fortes da Tutoria e dos Pólos

IES A		IES B
Part.1	Part.2	Part.1
Um dos pontos fracos diz respeito a toda logística envolvida no envio e recebimento de provas. As mesmas são impressas aqui na sede, e devem ser remetidas com antecedência aos pólos, sendo levadas pessoalmente ou por correio. Mas isto tem riscos, pelos atrasos, e ônus, pelos gastos. Creio que deveríamos avançar na ideia do envio on-line das mesmas, criando mecanismos de garantias de sua impressão por parte dos atores responsáveis no pólo.	O único ponto considerado fraco relativo aos pólos é que em alguns casos, em função da parceria realizada com os municípios, há uma dificuldade na realização ágil de mudanças necessárias para a melhoria dos pólos.	A impossibilidade de ida de tutores a distância nos pólos para acompanhar os trabalhos, reconhecer e aproximar-se dos alunos inviabilizada pela logística EaD/Capes não colabora muito com uma necessária e sempre requisitada aproximação entre estes e os alunos tutelados.
IES C		
Part.1	Part.2	Part.3
<< em branco >>	Os pontos fortes são: comunicação efetiva entre os agentes, permitindo clareza com relação às aulas, encaminhamento das atividades, cronograma. Já os pontos fracos prendem-se à falta de estrutura mais efetiva para presença física nos pólos (transporte), principalmente dos tutores a distância, falta de equipamentos para realização de videoconferências, acessos à internet, entre outros.	O ponto forte é o envolvimento efetivo dos tutores no processo de formação dos alunos, no processo ensino aprendizagem. Pontos fracos é a remuneração que é baixa, a tutoria é uma atividade complementar na vida do tutor, ele está dividido entre várias funções na sua vida, a tutoria é um bico. Os pólos possuem estruturas distintas, muitos são ótimos, outros requerem melhoras. A questão crucial acredito que seja a falta de boas bibliotecas físicas e virtuais. Uma equipe de pólo mais qualificada e numerosa. Salas de aula bem equipadas, etc. Há muito que melhorar nas estruturas físicas.

Fonte: Pesquisa de Campo.

A respeito dos pontos fortes e fracos do sistema de tutoria e dos pólos presenciais, na IES A foi levantada a questão das dificuldades com a logística de envio e recebimento de provas, sugerindo que sejam gerenciadas online e impressas para arquivamento. Nessa mesma IES o Part.2 expressou serem morosas as mudanças necessárias nos pólos e que isso ocorre devido à parceria com os municípios. O Part.1 – IES B declarou que a logística EaD/Capes inviabiliza a aproximação dos tutores com os alunos, porém não explica os motivos dessa colocação. Os pontos fracos normalmente são mais ressaltados em questionamentos desse gênero, como ocorreu com as duas primeiras IES. Os participantes da IES C destacaram pontos fortes como a comunicação eficaz entre os agentes do processo, a forma como as atividades são conduzidas, a existência de cronogramas e a participação real dos tutores na rotina dos alunos. Como pontos fracos na IES C destacou-se a necessidade de transporte para os tutores, problemas com equipamentos de videoconferência e internet, carências relativas à biblioteca, defasagem na equipe e na infraestrutura física.

Encerrada a análise dos questionários e compreensão prática das categorias estudadas por meio dos relatos das realidades institucionais, partir-se-á para as considerações finais retomando alguns pontos relevantes da Tese e fundamentando uma proposta de como as IES podem compreender essas categorias ao planejar e operacionalizar seus cursos de licenciatura à distância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais da presente Tese pretendem, além de retomar pontualmente o caminho trilhado para responder o problema de pesquisa e perseguir os objetivos propostos, contemplar o último objetivo específico elencado na introdução: “propor pressupostos para a formação de professores a distância”. Tal objetivo será trabalhado com base nas categorias que organizaram o texto e para as quais se apresentará um fechamento comentando os principais desafios e possibilidades para cada uma delas quando se pensa em formar professores a distância.

O problema inicial da pesquisa era: “Como a modalidade EaD se insere na formação superior de professores e quais seus pressupostos formativos fundamentais?”. Tal problema foi respondido com base nos capítulos que organizaram um caminho para resposta. Entendendo que as respostas em uma pesquisa nunca são absolutas no sentido de serem únicas ou fecharem a questão. Muitos caminhos possíveis podem existir, mas o pesquisador sempre parte de algumas opções e as ideias vão se reorganizando com o caminhar, sendo frequente ao encerrar a escrita de uma Tese terminar com novos questionamentos, pois o caminhar da pesquisa continua após o momento em que se determina que é a hora de parar de escrever. Como expressa muito bem Perrenoud (2001), na educação é preciso “agir na urgência, decidir na incerteza”, o que vale para a vida como um todo.

Posto isso, a compreensão de como a modalidade EaD se insere na formação superior de professores e a busca por pressupostos formativos, enquanto alvos do problema de pesquisa, foram abrangidos por meio da argumentação tecida desde o primeiro capítulo em que se detalharam as tendências da educação superior pós-LDB 96, mostrando o contexto em que surge a EaD. Após esse capítulo, foram expostas as bases conceituais por meio das quais é possível refletir sobre a educação superior a distância e a formação de professores, que foram as cinco categorias que organizaram as análises da Tese, são elas: globalização e neoliberalismo; tecnologia e determinismo tecnológico; ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem;

materiais didáticos; tutoria e pólos de apoio presencial. No capítulo sobre a regulamentação e políticas de EaD na educação superior foi possível compreender de maneira teórico-prática os processos legais e institucionais aos quais as IES que implementam cursos de formação de professores nessa modalidade estão submetidas. Com os questionários respondidos na pesquisa de campo foi possível compreender como os gestores institucionais e coordenadores de curso das licenciaturas UAB de IES do Estado do Paraná percebem as influências das bases conceituais/categorias em sua prática institucional. Tais categorias fundam pressupostos para se compreender e atuar em ações de formação de professores a distância, sendo a explicitação desses pressupostos o objetivo primordial dessa Tese, a ser consolidado a partir deste ponto.

A primeira categoria trata da **globalização e neoliberalismo** como condicionantes importantes do presente momento histórico, que também tem implicações sobre as práticas de EaD na formação de professores. Esse é o primeiro pressuposto para se refletir, planejar e avaliar ações de EaD para formação superior de professores.

O momento histórico e cultural intensificado nas últimas duas décadas trouxe uma grande demanda por educação e conhecimento no contexto da globalização. Essa demanda vinculada às tecnologias de informação e comunicação contribuiu para o desenvolvimento e consolidação da EaD como modalidade promissora, que progressivamente vive novas etapas, com ênfase na integração de mídias, em busca da melhor e maior interatividade. Pontuando-se que no Brasil, apesar de grandes avanços na última década, a evolução da EaD ainda esbarra necessidade de maior inclusão digital, no acesso com qualidade à internet e na capacitação de recursos humanos (tanto dos alunos como dos profissionais envolvidos).

Um dos pontos fortes da globalização é a comunicação não mais limitada a tempo e espaço. Da leitura impressa (que ainda dá suporte a várias ações em EaD) passou-se para a leitura eletrônica (em monitores de variados equipamentos) em dispositivos conectados à redes de computadores e à internet. Rompe-se com o sentido tradicional de nação, uma vez que as populações de variadas regiões

passam a conviver em uma rede de interações eletrônicas, efetivando um processo contínuo de produção, reprodução e universalização cultural, sistemático e generalizado, potencializado por recursos tecnológicos em constante mudança.

Essa rede tecnológica possibilita e fortalece a EaD, gerando um leque imenso de oportunidades, mas também aumento a competitividade. Diante da cultura globalizada, as IES e profissionais da EaD, lidam com ocorrências em que as fronteiras se estreitam e a comunicação antes impossível é viabilizada, enquanto a concorrência cresce. O que explicita a necessidade de qualificação dos tutores e professores EaD para trabalhar com a concorrência com competência e sem exageros.

Tornou-se perceptível que a uniformização da educação e os recursos tecnológicos cada vez mais acessíveis, ampliaram as oportunidades de mercado para empresas da área de EaD, que devido às políticas educacionais de incentivo à formação de professores nessa modalidade, tem focado esforços para formar os professores que atuarão na educação presencial. O que realmente é um grande desafio e levanta questionamentos como: quais as adaptações curriculares e metodológicas necessárias para se formar a distância professores que atuarão na educação presencial? Trata-se de um contexto em que ampliaram-se as oportunidades para as IES, mas também crescem os desafios e a competitividade, nacional e internacionalmente.

Inicialmente a competição internacional inibe, mas também contribui para vislumbrar uma educação a distância brasileira que atinja estudantes mundiais e não somente nacionais ou regionais. Operando com estudantes internacionais, que são mais exigentes e com possibilidades diversas de acesso à informação, amplia-se a necessidade de profissionais capacitados para fazer o alinhamento cultural, para dominar diversas línguas e para sintetizar as necessidades internacionais de conhecimento. Os profissionais da área de EaD precisam se capacitar e conhecer mais profundamente as vantagens e desvantagens das ferramentas disponíveis de interação junto aos alunos, a fim de atuar com qualidade e enfrentar os desafios apresentados nessa modalidade, sobretudo, para a formação de professores.

No pensamento neoliberal a educação desvincula-se cada vez mais do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança, assim, as políticas educacionais, passam a possuir um forte traço de formação para o trabalho e para o atendimento das necessidades do mercado. Esse traço está presente em algumas práticas de EaD, inclusive em cursos de formação de professores, em que se percebem currículos com formação abreviada enfocando conteúdos mais instrumentais sem muita profundidade teórica. Com base na exposição de Marrach, configuram-se três objetivos para a educação a fim de levar a cabo os desígnios neoliberais: 1) Vincular a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica às exigências do mercado e necessidades da livre iniciativa; 2) Estabelecer na escola meios de transmissão de seus princípios doutrinários (adequação da escola à ideologia dominante); 3) Transformar a escola em um mercado para produtos da indústria cultural e informática, em consonância com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. (MARRACH, 1996).

Esses três objetivos explicitados por Marrach podem ser percebidos, dentre outras práticas, nas seguintes situações que ocorrem em IES que oferecem formação de professores na EaD no Brasil:

QUADRO 28 – Práticas de EaD que efetivam objetivos neoliberais para a educação

Práticas de EaD
<ul style="list-style-type: none"> - Alguns cursos de licenciatura na EaD ocorrem em um período de 3 anos, enquanto o mesmo curso no presencial tem duração de 4 anos. Os currículos desses cursos são adaptados e, no caso da Pedagogia, dão enfoque para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. As diretrizes curriculares da Pedagogia permitem essa flexibilização, sendo perceptível que modo mais acentuado na EaD. - Prevalência de curso de tecnologia na EaD em relação ao presencial por apresentarem uma formação mais rápida visando uma colocação específica no mercado de trabalho, fornecendo formação abreviada para postos específicos com salários mais baixos. - A proporção de licenciaturas e tecnólogos é bem maior na EaD do que no Presencial segundo o censo da educação superior (BRASIL, 2010): Na EaD tem-se 46%

Licenciaturas; 25% Tecnólogo; 29% Bacharelado. No Presencial tem-se: 17% Licenciatura; 10% Tecnólogo; 73% Bacharelado. Cursos de Bacharelado que exigem materiais específicos (equipamentos ou laboratórios) são difíceis de operar na EaD devido a restrições financeiras e de espaço físico para se adquirir tais materiais para todos os pólos de apoio presencial.

- A utilização de objetos de aprendizagem agiliza a disponibilização de conteúdos na EaD, porém, com a reutilização, perde-se a possibilidade de personalização e adequação ao perfil dos alunos, oferecendo-se um conhecimento empacotado pronto para o consumo (retratando um uso inadequado de objetos de aprendizagem, não sendo este o objetivo único de sua utilização).
- Alguns modelos de EaD sobrecarregam a função do tutor, que não possui o mesmo preparo que o professor e acaba sendo o único contato efetivo do aluno durante o curso.
- Utilização de softwares proprietários (código fechado) que geralmente rodam em sistema windows e que geralmente são fornecidos por empresas estrangeiras.

Fonte: Elaboração Própria.

A globalização e o neoliberalismo, enquanto constitutivos da conjuntura sociocultural e econômica em que os cursos de formação de professores na EaD se encontram, possuem implicações importantes que devem ser consideradas nas discussões sobre as políticas educacionais, os projetos pedagógicos, os planejamentos, as metodologias e a infraestrutura das IES para atender os estudantes e preparar toda a equipe profissional.

A segunda categoria, **tecnologias e determinismo tecnológico**, estabelece o segundo pressuposto para compreender e atuar na formação de professores a distância em contextos em que as tecnologias de informação e comunicação se tornam indispensáveis e funcionam como viabilizadoras do processo de ensino-aprendizagem.

A EaD baseada em TICs tornou-se uma realidade consolidada nos últimos anos. Trata-se de uma modalidade que viabiliza a formação de educadores que não têm possibilidades reais de frequentar cursos presenciais por uma série de questões. Desde a questão geográfica (distância ou inexistência de cursos em diversas localidades), temporal (longas jornadas de trabalho não compatíveis com o horário das aulas de um curso regular) e financeira (custos elevados relativos a mensalidades, alimentação, transporte e outros insumos),

são três fatores que podem prejudicar grande parte dos professores brasileiros atuantes na educação básica e que ainda não possuem graduação.

Ações de EaD baseadas em mídias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem obviamente inserem uma complexidade maior ao processo e exigem um esforço de comunicação e interação muito maior, fazendo com que todos os envolvidos adotem novas posturas, registrem suas ações e sejam capacitados para um novo contexto de ensino-aprendizagem, com outras habilidades e competências. Novos processos inserem novos elementos e as dificuldades aumentam, como por exemplo: debilidades tecnológicas, como a utilização de equipamento de *hardware* defasados, redes de computadores lentas, problemas com transmissões via satélite, incompatibilidade de plataformas de *software*, entre outras, dificultam os estudos dos alunos e o trabalho da equipe de EaD, obrigando as IES a encontrar soluções paliativas para contornar os imprevistos que podem ocorrer em diversas frentes do processo. Assim a coordenação institucional, os coordenadores de curso, professores autores, tutores e demais profissionais precisam ser capacitados para dominar processo não somente burocráticos, mas que inserem recursos tecnológicos a todo o tempo.

Diante do cenário atual, em que há crescente procura por cursos em EaD, estas questões tornam-se ainda mais decisivas para a formação superior de docentes, profissionais inegavelmente imprescindíveis para a formação das próximas gerações de trabalhadores e cidadãos. Segundo notícias recentemente divulgadas (novembro de 2010) nos últimos cinco anos houve um aumento de 270% na busca por cursos a distância no Brasil na área de formação de educadores. No mesmo período o avanço nas matrículas de cursos presenciais foi de 17% (Machado, 2012). Desse modo, torna-se evidente a necessidade de se considerar a influência que a revolução tecnológica desempenha na vida dos sujeitos e na cultura como um todo, afetando todas as esferas da sociedade, e a educação superior de modo especial. As perspectivas educacionais futuras estão fortemente relacionadas às novas formas de acesso ao conhecimento e às tecnologias aplicadas à educação. Deve-se assumir que a EaD não representa um modismo e que está se consolidando como modalidade educacional tanto pelas políticas governamentais,

como pelas demandas sociais. Apesar da pressão de opositores que questionam a qualidade de cursos a distância, a ascensão é definitiva da formação de professores por meio das TICs não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

A aplicação de TICs na formação superior de professores é permeada por características deterministas e instrumentalistas. Deterministas defendem que a tecnologia controla a sociedade e a modifica com eficácia e progresso, por crerem que as inovações tecnológicas são tão grandiosas que podem determinar transformações profundas na estrutura da sociedade. Já os instrumentalistas firmam-se em um pensamento que entende a tecnologia como ferramenta ou artefato humano com o qual as necessidades são satisfeitas. É relevante pontuar que existem trabalhos que embasam uma visão crítica à racionalidade instrumental como é o caso de Pesce (2007), que retoma a interação dialógica de Paulo Freire, o agir comunicativo de Habermas e o discurso da linguagem de Bakhtin.

Citam-se a seguir opções a serem consideradas no modelo de EaD adotado para se fugir de um enfoque meramente instrumentalista e determinista na aplicação de TICs para a formação de docentes:

- Não utilização de *software* proprietários, de código fechado e pertencentes a grandes empresas multinacionais, que além de engessarem o fluxo de informações e não permitirem a personalização, obrigam que todos os agentes da cadeia de interação adquiram *software* autorizados dessas empresas, aprendam suas funcionalidades e fiquem dependentes de seus ditames.

- Capacitação da equipe de EaD e dos estudantes deve ter um enfoque para além do simples domínio das ferramentas e de suas funcionalidades. É preciso capacitar para um novo modo de pensar, para a interação, para a colaboração online, para a construção coletiva de saberes mediada por tecnologias. Meramente ensinar comandos, muitas vezes, um bom manual irá fazer com mais eficácia.

- Romper com as posturas em que o domínio técnico da ferramenta e o conhecimento de informática se tornam moeda de barganha e são valorizados como se os que estão a margem desses saberes não tivessem muito a contribuir com os processos de caráter mais operacional. É preciso compartilhar esses saberes e

permitir que todos os acessem para o aprimoramento da equipe e de todo o processo institucional.

Os recursos tecnológicos aplicados à formação de professores na EaD, são construções sociais, e como tais, não podem ser vislumbradas somente como uma consequência lógica de um esquema de desenvolvimento e progresso técnico. Esses recursos são fruto de orientações estratégicas, de opções deliberadas, localizadas em certo momento histórico e em contextos específicos.

As considerações sobre o **ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem**, constituem a terceira categoria e, portanto, o terceiro pressuposto para formação de professores na EaD.

No ciberespaço a aprendizagem significativa apenas ocorre quando existem interações entre os participantes e os professores e tutores, em um esquema de trocas em rede em que todos se relacionam com todos. Lidar interativamente com o outro no espaço virtual é essencial para comportar trocas de vivências e de produções. Para ações eficientes em EaD deve-se notar que operacionalmente os indivíduos estão participando das interações como sujeitos ativos e não como objetos, os estudantes não podem ser na prática, mesmo que em teoria não sejam, depositários de informações ou reprodutores passivos. A interação constante e a prática de *feedback* colaboram para promover exatidão de informações e pertinência de ideias, levando a uma discussão mais profunda.

As estratégias pedagógicas para atuar no ciberespaço não podem ser fixas nem neutras, é necessário que se modifiquem constantemente, assemelhando-se menos com um desenho concluído e mais com uma cartografia dinâmica (o que aumenta a complexidade dos processos institucionais na EaD). Ações integradoras como: propostas de reorganização do modelo de EaD ou da estrutura de cursos, glossário do curso, bancos de dados (fotos, bibliográfico, curiosidades, instituições da área, eventos, revistas, animações, vídeos complementares, etc), *e-books*, buscadores internos, links interessantes, ajuda de navegação, dúvidas mais frequentes, entre outras, exigem atualização constante e participação coletiva e inserem dinamicidade, relevância e pertinência aos conteúdos compartilhados.

Os AVAs são adotados como meios de apoio à ações de ensino-aprendizagem a distância. Justamente por causa das limitações que, eventualmente, apresentem, limitações não somente enquanto ferramenta, mas também limitações humanos em sua operação, é cada vez mais importante desenvolver o conhecimento destes ambientes. Os AVAs se apresentam como ferramentas valiosas para a formação de docentes na EaD, para trocas de informações, construção coletiva de conhecimentos, comunicação, interação e disponibilização de materiais didáticos. Trata-se de *softwares* educacionais, que agregam em um só ambiente de comunicação, vantagens de diferentes modos de troca de informações, reduzindo custos, facilitando as interações e ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

Para que se estimule o trabalho colaborativo e cooperativo em ambientes virtuais, os sistemas de ensino à distância devem aproveitar as vantagens das tecnologias existentes de forma adequada e focada, observando as metodologias e estratégias didáticas importantes para o modelo colaborativo, que devem ser específicas para a formação de professores. O uso ideal de tecnologias inovadoras em EAD, isto é, o uso fundamentado em princípios pedagógicos adequados para esta modalidade de educação na formação de docentes, é imprescindível para o desenvolvimento do processo construtivo de aprendizagem, estímulo da participação, comunicação e colaboração. Para tanto, os AVAs podem ser uma ferramenta fundamental que irá suportar o processo de aprendizagem, representando uma solução para educadores e instituições que ofertam oportunidades educacionais a distância.

Os ambientes virtuais de aprendizagem congregam diversas tecnologias localizadas na *web*, como é o caso de Moodle, utilizado na UAB e na grande maioria das IES públicas, para promover a gestão de cursos, comunicação síncrona e assíncrona, interatividade, colaboração *online* e disponibilização de materiais e produções.

Considerando AVAs de código aberto, a plataforma Moodle se destaca dos demais por ter dentre suas principais características a adaptabilidade e a usabilidade, por totalmente gratuito, sem custos de aquisição ou licenças, e por

permitir uso em qualquer sistema operacional. Trata-se de um dos melhores e mais usados AVAs para EaD na educação superior, que destaca-se por suas ferramentas de comunicação, criação e administração de componentes de aprendizagem bem estruturadas. Pode ser baixado, utilizado e modificado por qualquer indivíduo em qualquer lugar do mundo, além de aplicar amplos e fundamentados conceitos didáticos que contribuem não apenas para a EaD, mas também para o ensino presencial.

Para que se obtenha um processo de criação de estratégias pedagógicas que realmente caracterizem uma cartografia dinâmica, como citado anteriormente, tomando por base o desenho participativo citado por Gomez (2004) é preciso trabalhar a dialogicidade sob uma nova ótica. Dialogar sobre os conteúdos particulares de uma disciplina é completamente diferente de dialogar sobre a ética (conduta grupal), estrutura (ambiente e currículo), ementa, metodologias e encaminhamentos didáticos, metas e respectivas estratégias que sirvam como base para banco de dados (para a elaboração de roteiros com propostas, glossários, imagens, textos, dúvidas, etc.). Para atingir o *status* de cartografia dinâmica, as participações não podem limitar-se às postagens com as contribuições dos interlocutores aos temas propostos, mas deve-se abranger as instâncias de produção e execução de processos institucionais, cursos e disciplinas.

Os **materiais didáticos** para as ações de EaD, a maneira como são planejados, organizados e aplicados, constitui o quarto pressuposto formativo para estruturar cursos e programas de formação de professores a distância.

A construção de uma proposta pedagógica em EaD deve estar comprometida com a consideração de múltiplos aspectos que, bem coordenados, compõem um projeto pedagógico bem estruturado, sendo o material didático um ponto fundamental na discussão de qualquer proposta de curso em EaD, especialmente quando se pensa na formação inicial de professores. A relevância do material didático na EaD se dá, sobretudo, em função da natureza autônoma da aprendizagem discente na EaD, e da necessidade de que a tutoria e os materiais didáticos disponíveis em diversas mídias preencham lacunas de comunicação e conduzam o processo de conhecimento. O desenvolvimento da autonomia discente

vinculação tanto com a forma pela qual o docente e os tutores escolhem conduzir o processo de mediação em cada disciplina, mas também com a composição didática do material didático aplicado para promover interações entre as pessoas e dessas com o conhecimento em construção.

Os estudantes de EaD, mesmo utilizando um AVA, produzem o conhecimento em uma relação mais próxima, tanto em tempo quanto em espaço, com o material didático do que com o docente. Por isso, os materiais disponibilizados precisam ser dialógicos e possibilitar que o aluno se sinta atendido em suas dúvidas e inquietações. É o material didático (em suas várias mídias) que acompanha o aluno passo a passo no processo, sendo o principal recurso que o discente recorre para auxiliá-lo em ocasiões cruciais do processo de aprendizagem.

Pontua-se a necessidade de se direcionar a elaboração do material didático para EaD nas premissas da criticidade, flexibilidade, autonomia, dialogicidade e convergência de mídias entendendo que, na EaD, o material didático extrapola a ideia de ser um mero auxílio pedagógico, tornando-se coprotagonista do processo, um instrumento sobre o qual são depositadas responsabilidades importantes pela efetividade das propostas pedagógicas em EaD.

A natureza da interação ocorrida no processo de ensino-aprendizagem será mais eficiente se forem consideradas as inovações proporcionadas por novas tecnológicas no âmbito da produção de materiais didáticos. O material impresso, como destacado na pesquisa realizada, continua possuindo um papel importante, sendo acompanhado de mediações em um universo multimídia. O material impresso é estático e possui algumas limitações com relação ao material digital. Nos primórdios da EaD o material impresso detinha a primazia, atualmente com os variados recursos digitais os materiais didáticos se tornaram mais dinâmicos, multimídia e interativos. Como resultado disso, a EaD tem obtido melhores resultados com relação à formação de professores, que passam a demonstrar um interesse maior pelos conteúdos, sentem-se mais motivado pelo ato de estudar e rompem com a ideia de que o estudo é algo individual, pois estabelecem interações em uma comunidade de aprendizagem. Um vídeo com um professor explanando sobre um assunto possivelmente será muito mais eficiente para compreensão do

conteúdo do que um texto escrito mesmo que muito bem escrito, principalmente, se o vídeo for bem produzido e editado, utilizando as inúmeras possibilidades de animações e edição existentes.

Nos últimos anos, diversos trabalhos foram publicados sobre ambientes virtuais e recursos digitais na educação a distância, considerados em última instância, eles mesmos, como materiais didáticos, apontando para conclusões interessantes, como: 1. Por meio de ferramentas de acompanhamento o professor visualiza as produções e interações de cada aluno, permitindo que se acompanhe efetivamente a aprendizagem; 2. Os ambientes propiciam novas formas de contato com a informação, que se encontra na forma de objetos multimeios e nas relações entre os usuários; 3. A participação síncrona e a criação de personagens virtuais aumentam a sensação de presença e pertencimento, contribuindo para a superação do paradigma da distância e da ausência física do professor. (ALCÂNTARA, 2012).

Propõe-se que os conteúdos dos materiais didáticos para formar professores na EaD, sempre considerando o perfil do público atendido, apresentem as seguintes características: interatividade; dialogicidade; sequenciação didática de ideias; vinculação teoria-prática; atividades reflexivas, práticas e de autoavaliação; linguagem clara e concisa; glossário; exemplificações científicas e cotidianas; resumos; animações; trocas de experiências.

Cabe ressaltar que se o professor ou a equipe de tutoria estiverem baseados em concepções tradicionais de educação que priorizam a reprodução e a avaliação como um momento para contabilizar aprendizagens, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como linear e unidirecional, o material didático na EaD, servirá somente para perpetuar este paradigma. Sem uma concepção inovadora e colaborativa, os materiais didáticos e ambientes virtuais terão suas potencialidades subutilizadas, tornando-se somente repositórios de conteúdos, por mais que sejam pensados para interatividade e mobilizem variadas mídias, acabam trabalhando para um mesmo fim reprodutivista. Em práticas assim, os *e-mails* e *chats* são utilizados preferencialmente para que se passem informações ao aluno sobre atividades e prazos a cumprir e os fóruns acabam se tornando um local para postagem de perguntas e respostas.

O quinto e último pressuposto se refere à **tutoria** e aos **pólos de apoio presencial**, que constituem instâncias indispensáveis e decisivas para definição do modelo institucional de EaD.

Com relação à construção de um modelo institucional de EaD, voltado para a formação de docentes, a tutoria e os pólos, enquanto instâncias de apoio e orientação importantes irão mobilizar alguns elementos constitutivos desse modelo. O modelo pedagógico de EaD em uma IES veicula uma estrutura baseada em determinadas concepções e opções epistemológicas e educacionais que norteiam os processos de ensino-aprendizagem. Esta estrutura é constituída de quatro elementos principais: 1. Aspectos Organizacionais: fundamentação da proposta pedagógica contemplando as finalidades da aprendizagem; organização de tempos e espaços; expectativas na relação da atuação dos participantes. 2. Conteúdo: recursos didático-tecnológicos como objetos de aprendizagem, *softwares* e ambientes virtuais; materiais didáticos. 3. Aspectos Metodológicos: atividades, interações, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em sequência didática para a aprendizagem. 4. Aspectos Tecnológicos: definição da plataforma de hardware e software para EaD e suas funcionalidades. A tutoria presencial, nos pólos, ou a distância, via sistema tutorial *online*, estará profundamente envolvida com esses quatro elementos do modelo de EaD, buscando organizar, integrar e dar sentido para esses elementos, motivando e acompanhando os professores em formação.

A figura do tutor, enquanto agente inédito e essencial em cursos a distância, se estabelece como o principal responsável pela mediação entre os professores, os conteúdos de aprendizagem e os alunos. Um profissional que inexistente nos cursos presenciais, capacitado especificamente para trabalhar com EaD, surge como agente que desejavelmente precisa ter formação na área ou unidade curricular que atuará. Os tutores EaD são um contingente numérico expressivo nos cursos a distância, na UAB, por exemplo, segundo a concepção de tutoria praticada, é preconizada a relação de um tutor para cada vinte e cinco alunos.

A equipe de tutoria responsabiliza-se por prover o diálogo entre os agentes do processo, coordenando situações facilitadoras da aprendizagem, articulando

posicionamentos, interferindo para promover a motivação do grupo e estimular a criticidade. Promove a interatividade como essencial para construir aprendizagens em tempos e espaços que consideram os atores envolvidos como sujeitos participativos capazes de compartilhar saberes. Para tanto, se exige dos tutores, dentre outras habilidades, que tenham: formação docente compatível com as disciplinas tutoriadas; habilidades comunicacionais, de negociação e de relacionamento interpessoal; domínio e reconhecimento de recursos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem.

Para assumir o papel de tutor EaD o profissional da educação precisa possuir/desenvolver as seguintes habilidades: - atuar como facilitador no processo de aprendizagem; - orientar os alunos para melhoria de desempenho; - interagir em ambientes virtuais em chats, fóruns e gerenciando o ambiente do curso; - facilidade de comunicação e de relacionar-se com o público; - adaptação à tecnologias de informação e comunicação e ferramentas de internet; - dedicação e flexibilidade; - aptidão para EaD; - capacidade para adequar materiais didáticos ao público.

Os pólos de apoio presencial permitem que a educação superior chegue a lugares distantes, favorecendo a descentralização das oportunidades educacionais e contribuindo para a democratização do acesso. No caso da UAB, de maneira específica, o foco se deu na formação de professores, e os pólos UAB são as unidades operacionais das IES públicas na cidade dos estudantes, ou que sejam mais próximas a eles. Funcionam como ponto de apoio físico em que ocorrem os encontros presenciais, as orientações aos estudos e as avaliações presenciais.

Para que se garanta o desenvolvimento satisfatório da rotina de atividades de cursos a distância e para que se ofereça infraestrutura e serviços adequados para atender os profissionais de EaD e os estudantes, o pólo de apoio presencial precisa contar com instalações físicas, infraestrutura tecnológica e recursos humanos adequados, suficientes e personalizados.

A gestão de pólos de apoio presenciais tem constituído um problema, devido à carência de encaminhamentos adequados para gerenciamento e operacionalização destes ambientes. Apesar das exigências do governo federal para a implantação de pólos de apoio presenciais, não são contemplados diversos

aspectos relacionados à sua gestão que se mostram vitais para o bom funcionamento e perenidade do pólo.

Na implantação e operacionalização de licenciaturas, de modo especial na EaD, diversos aspectos precisam ser analisados com cuidado para que as demandas sejam atendidas com qualidade e pertinência social. Os pólos constituem parte importante dos esforços necessários para que a qualidade almejada seja alcançada. Um pólo de apoio presencial precisa de suporte administrativo e pedagógico para que suas ações obtenham êxito e atinjam os objetivos definidos. A IES, em conjunto com o sistema UAB no caso desse programa, precisa criar mecanismos apropriados para propiciar planejamento, organização e capacitação que conduzam os processos para a melhoria das atividades desenvolvidas nos pólos.

Na área de educação a distância existem muitas temáticas a serem exploradas e sobre as quais grupos de pesquisa e pesquisadores tem se debruçado ou precisam se debruçar, que são relacionadas a essa Tese, dentre as quais destacam-se:

- Pesquisas com alunos dos cursos de licenciatura EaD a fim de obter dados sobre a satisfação discente e a forma como os currículos dos cursos são encaminhados.

- Estudo de caso com cursos de licenciatura presencial e EaD nas mesmas IES para análise comparativa de como as ações didático-pedagógicas e administrativas são realizadas nas duas modalidades, na perspectiva da docência e da gestão, bem como com relação à aprendizagem dos alunos.

- Análise dos impactos da maneira como os AVAs são utilizados e das mediações pedagógicas estabelecidas via TICs na qualidade dos processos em EaD na formação de professores.

- Implicações da metodologia de elaboração, aplicação e avaliação de materiais didáticos na adequação dos cursos de licenciatura EaD às demandas sociais, ao projeto e aparato legal, à mediação pedagógica de qualidade e à aprendizagem significativa dos alunos.

- Investigação com equipes de tutoria, online e dos pólos, em cursos de licenciatura a distância, juntamente com gestores, docentes e discentes, com a finalidade de esclarecer como o papel do tutor se efetiva, suas potencialidades e limitações na prática, propondo um modelo de tutoria adequado para a formação de professores.

Com a argumentação empreendida nas considerações finais contempla-se o objetivo geral: Propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância. A presente Tese contribuiu para a construção do conhecimento enquanto pesquisa científica que estabeleceu relações entre a modalidade de educação a distância e a formação superior de professores, na qual enfocou-se especificamente: 1. O cenário educacional pós LDB 1996, enquanto momento histórico de surgimento da EaD; 2. A evolução das políticas de EaD no Brasil e a regulamentação dessa modalidade para a educação superior; 3. As categorias relevantes para a organização da EaD na educação superior e na formação superior de professores: globalização e neoliberalismo; tecnologia e determinismo tecnológico; ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem; materiais didáticos; tutoria e pólos de apoio presencial; 4. A UAB como uma prática relevante de EaD para as IES públicas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Lei de Responsabilidade Educacional será enviada ao Congresso na próxima semana.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2010-12-16/lei-de-responsabilidade-educacional-sera-enviada-ao-congresso-na-proxima-semana>.

Publicado em: 16/12/2010.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **CensoEAD.br.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

ALCÂNTARA, Ana Roberta Vieira de. **Material Didático e Novas Tecnologias em EaD: Histórico e Propostas Inovadoras.** Secretária Geral de Educação a Distância – UFSCAR. Disponível: <http://sistemas3.sEaD.ufscar.br/ojs/Trabalhos/78-1045-1-ED.pdf>. Publicado em: SIED Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 10 a 22 Setembro de 2012.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **Infraestrutura para EAD.** Disponível em: http://www.dicas-l.com.br/arquivo/infraestrutura_para_EaD.php. Publicado em: 23/09/2007.

ALVES, Gilson. (et al). Educação e novas tecnologias: encontros possíveis no contexto das atuais políticas públicas. In: ARAÚJO, Bohumila e FREITAS, Kátia Siqueira de. (coords). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em Formação Inicial e Formação Continuada.** Salvador: ISP/UFBA, 2009.

ALVES, Giovanna. **Ciberespaço como virtualização em rede: a Internet como objetivação espectral do capital.** Marília: UNESP, 2002.

ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo: Futura, 2003.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários.** Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2005.

ANDRADE, Adja Ferreira de. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (org). **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2003. p.255-270.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma da educação superior em curso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2005.

ANPED; ANPAE. **Considerações da ANPEd e da ANPAE a respeito do Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/anped_anpae.pdf. Rio de Janeiro, 10 de março de 2009.

APARICI, R. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. In: MARTÍN RODRÍGUEZ, E. et. al. **La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones vejos conflictos.** Madrid: De la Torre, 1999, p. 177-192.

ARAUJO, Henrike. **As diferenças entre as pesquisas exploratória, descritiva e explicativa.** Disponível em: <http://dc431.4shared.com/doc/DpbA73pz/preview.html>. Acesso em: 20/10/2012.

ARAÚJO JUNIOR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. M. M. O. (Ed.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v.1, 2009. cap. 50, p.358-368.

AREDE. **Mudanças na Secretaria de Educação a Distância do MEC**. Disponível em: <http://www.arede.inf.br/inclusao/component/content/article/106-acontece/3712-carlos-bielschowsky-deixa-secretaria-de-educacao-a-distancia-do-mec>. Acesso em: Janeiro/2011.

AUTHIER, Michel. **Le bel avenir du parent pauvre: apprendre à distance**. Paris - France: Hors-série, 1998.

AZEVEDO, W. **Capacitação de Recursos Humanos para Educação a Distância**. Disponível em <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/crub.html>. Acesso em 11/05/2006.

BALMANT, Ocimara. **Governo modificará isenção fiscal do ProUni**. Jornal O Estado de S.Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,governo-modificara-isencao-fiscal-do-prouni,714560,0.htm>. Publicado em: 04/05/2011.

BARBOSA, Maria Lúcia Marangon. **Utilizando o Computador como Ferramenta Pedagógica para Vencer a Resistência do Professor**. Florianópolis: UFSC, 2002

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.

BATISTA, Wagner Braga. **Educação a distância e o refinamento da exclusão social**. Curitiba: Conecta, 2002.

BEJARANO, V. C; PILATTI, L. A. **Elementos Externos Essenciais à Implementação de Equipes: estudo de caso**. 2007. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/arquivos/artigos/1236951867_Gest%E3o%20de%20Equipes.pdf. Acesso em: 13 jul. 2010.

BERTOLIN, Júlio. **A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial**. Revista Educação e Realidade, v.34, n.3, ano 2009.

BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. **A preparação para o fazer docente na educação a distância**. Instituto Brasileiro de Tecnologias e Negócios, 2005.

BOHADAMA, Estrela. **O terceiro milênio e a reconfiguração da Humanidade: ética, educação e cultura**. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRANDE, Lieve Van den. **Flexible and Distance Learning**. Londres: John Wiley & Sons, 1993.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_21.12.2011/index.shtm Brasília-DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39/1997, nos arts. 16, 19, 20, 45, 46, 52, 54 e 88 da LDB nº 9.394/96, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/d2_2306.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10.02.1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Diário Oficial da União, Brasília, 10 fev. 1998. Disponível em: <http://www.unirio.br/cEaD/pdf/D2494.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.561, de 27.04.1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>.

BRASIL. Senado Federal / Comissão de Educação. **Lei nº 10.172, de 09.01.2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001/2010 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.159, 28.07.2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1, 10/01/2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2007. Disponível em: <http://www.cpa.uem.br/Download/26jun4-PORT%201-07-MEC.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2; 10/01/2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 40; 13/12/2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/EaD/port_40.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10; 02/07/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei 8025/2010 para o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 05 fev. 2012.

BRITO, Gláucia da Silva. Alfabetização digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. **Anais do Virtual Educa Brasil**. São José dos Campos-SP: UNIVAP, 2007. Disponível em: http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Ticxs/trabalho_142_glaucia_anais.pdf

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRODBECK, A; HOPPEN, N. **Modelo de alinhamento estratégico para implementação dos planos de negócio e de tecnologia de informação**. Anais do XXIV Encontro Nacional da ANPAD, Florianópolis. 2000.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de Leis e Outras Proposições**: PL 8035/2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: março/2012.

CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação & Tecnologia**, Curitiba/PR, v. 1, 1997. p.70-87.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Helena Maria. **Elaboração de Materiais Didáticos para Mediação Pedagógica a Distância**. Santa Maria: UFSM, Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd –Sul), 2006.

CEAD UFSC. **Gestão de Infraestrutura**. Disponível em: <http://www.EaD.ufsc.br/cEaD/gestao-de-infra-estrutura/>>, Acesso em: 15 jul. 2010.

CEFET-RS. **Produção do Material Didático para o Módulo “Ferramentas de Autoria para a produção de Hipertexto na Educação” do Programa Mídias na Educação.**

Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD, 2006 Disponível em:

www.iiep.org.br/pdfs/doc013.pdf CHAUI, Marilena. Fantasia da Terceira Via. **Jornal Folha de São Paulo**, 19 dez.1999.

CERTO, S; PETER, J. P. **Administração estratégica.** São Paulo: Makron Books. 1993.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Final: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2010.

COPPETTI, Ligia Maria Sayão Lobato de. GOMES, Leny da Silva. **Participação e interação em um ambiente virtual de aprendizagem.** Disponível em:

www.uniritter.edu.br/eventos/.../Leny%20da%20Silva%20Gomes.pdf. Publicado em: 10/07/2009.

COSTA, Mariluz. **Longe dos olhos, perto do computador.** Guia de EAD/2004. Revista Ensino Superior. São Paulo: Segmento, p.14-17, 2004.

COSTA, Danilo de Melo. BARBOSA, Francisco Vidal. GOTO, Melissa Midiori Martinho. **O novo fenômeno da expansão da Educação Superior no Brasil.** X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata: Dez./2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação:** Direito à Igualdade, Direito à Diferença. Cadernos de Pesquisa n. 116, p. 245-262, julho de 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n.3, 2007.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Educação Superior:** bem público ou serviço comercial regulamentado pela omc?. III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: maio, 2002.

DICIONÁRIO ONLINE. **Democratizar.** Disponível em: <http://www.dicio.com.br/democratizar>. Acesso em: 17/02/2012.

DAGNINO, Renato. **Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade:** neutralidade e determinismo. Disponível em: www.oei.es/salactsi/rdagnino3.htm. Acesso em: 25/07/2010.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOWBOR, Ladislau. **O neoliberalismo brasileiro e seus mentores.** São Paulo: PUCSP, 1998.

E-LEARNING BRASIL. **Pesquisa do perfil das iniciativas de E-Learning no Brasil 2006/2007.** São Paulo: E-learning Brasil, 2008.

ECOPROFESSOR. **Retorno sobre investimento e Pay Back**. Disponível em: <http://ecoprofessor1.blogspot.com/2010/12/retorno-sobre-investimento-e-pay-back.html>. Acesso em: 08/02/2012.

EYNG, Ana Maria. **Educación Pluridimensional**: competencias transprofesionales en el currículo integrado. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Espanha, Bellaterra, 2000.

FAGUNDES, L. C. Educação a distância e as novas tecnologias. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 132/133, p. 20-23, 1996.

FEENBERG, Andrew. **Critical Theory of Technology**. Oxford University Press, 1991.

FEENBERG, A. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de "What is philosophy of technology?". Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>>. Acesso em: 05/08/2007.

FELDMAN, Márcia. TV na escola: nem Deus nem o Diabo na terra do sol. **Revista Presença Pedagógica**. V.3, n. 17, 17-23, Set/ Out, 1997.

FERREIRA, M.M.S. e REZENDE. R.S.R. **O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba**: um relato de experiência. 2003. Disponível em: www.abed.org?seminários2003/testo19.htm. Acesso em 13 de março de 2004.

FLEMING, D. M. **Desenvolvimento de Material Didático para Educação a Distância no contexto da Educação Matemática**. São Paulo, 2004. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 18 fev. 2004.

FLORINDO, André Luís Negretto; GAINO, Emerson. **Educação a Distância e Globalização**: uma reflexão sobre competitividade. Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas. Anuário da Produção Acadêmica Docente, vol. 4, nº.8, 2010 p.49-57.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva. vol.14, no.2. São Paulo, Apr./June 2000.

GARCÍA-VERA, Antonio Bautista. Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. **Revista de Educación**, num 322, 2000. p.167-188.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA; Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

GERMANO, José Willington. Mercado, Universidade e Instrumentalidade. In: TORRES, Carlos Alberto. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la Educación Latinoamericana en El siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2001. p.225 -234.

GOIS, Antônio. Estudo indica que bolsa não garante aluno na faculdade. Folha de São Paulo; 27 dez. 2007 [En línea]. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16766.shtml.

GOLDBERG, M. A. **Por uma política do material didático integrada à educação democrática**. São Paulo: FDE, 1983.

GOMES, R. .C. G.; SCHWARZ, R.; BARCIA, R. M. **Comunicação Multidirecional**: um ambiente de aprendizagem na EaD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique>. Acesso em: 22 fev. 2009.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação.

Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003. IBGE Censo IBGE 2010.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4.ed. Brasília, 2007.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2009. Departamento de Comunicação Social. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476eid. Publicado em: 09 de outubro de 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. 2010.

INEP. O **Banco de Avaliadores (BASIS)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-basis>. Acesso em: 02/02/2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONHSON apud SOUSA, 1997, p.22).

JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.19, n.65, dez. 1998.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of Distance Education**. Routledge: London, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios para a gestão. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 33-57.

LANCMAN, Selma; HELOANI, Roberto. **Psicodinâmica do trabalho**: o método clínico de intervenção e investigação. Produção. Vol.14, no.3. São Paulo: Set./Dez. 2004.

LAASER, Wolfram. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: CEAD-Edunb. 1997.

LAMPERT, Ernani. **Educação a distância**: elitização ou alternativa de democratizar o ensino. Espanha, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.

LEAL, Fernando Moreira. Sucesso escolar depende de toda a comunidade. Instituto Brasil Verdade. Disponível em: <http://www.institutobrasilverdade.com.br>. Acesso em: 15/02/2012.

LEAL, David; AMARAL, Luís. **Do Ensino em Sala ao e-Learning**. Disponível em: <http://www.sapia.uminho.pt/uploads/do%20ensino%20em%20sala.pdf>. Publicado em 2004. Acesso em: Janeiro/2012.

LEVY, Pierre. **A Revolução Contemporânea em matéria de comunicação**. Universidade de Paris VIII, 1996.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVY, Pierre. **Educação e Cibercultura**. São Paulo: Editora Odile Jacob, 1998.

LEVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

LIMA, Karina Medeiros de. **Determinismo Tecnológico**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande: UMESP, 2001.

LIMA, Kátia Regina De Souza. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância**: Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior a Ordem do Capital? São Paulo: Andep, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2005. p.19-28.

LIRA, Luiz Alberto Rocha de; NUNES, Bruno Teles. **A Política de Formação por meio da Educação a Distância**: uma análise sobre os aspectos quantitativos e qualitativos do processo. 7ª Mostra Acadêmica UNIMEP. Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/5/148.pdf>> Acesso em 07 de julho de 2010.

LITTO, Frederic, FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância**: o estado da Arte. Ed: ABEB, 2009.

MACHADO, João Luís de Almeida. **O EAD na Formação de Educadores: problemas e possibilidades**. Planeta Educação. Disponível: http://planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/O-EAD-na-Formacao-de-Educadores_01.pdf. Acesso em: 20/10/2012.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância: o caso open university. **RAE-eletrônica**, Volume 1, Número 1, jan-jun/2002.

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

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MCLAREN P.; BALTODANO M. **The Future of Theacher Education and the Politics of Resistence**. Theacher Education, n.11, 2000. p.31-44.

MEC. **Notícias relacionadas**, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=9692&inter>. Acesso em: out. 2008.

MEC. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf. Publicado no diário oficial da União em 17/09/2009.

MEC. **O que é o REUNI**. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28 Publicado em: 25/03/2010.

MEC. **O que é o e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/mec/>. Acesso em: 31/01/2012a.

MEC. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 22/02/2012b.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: de 2004 a 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>. Acesso em: 03/2009 a 02/2012.

MEC/SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Diretoria de Política de Educação a Distância. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação do Brasil. 2.ed. Brasília: MEC/SEED, agosto, 2007.

MCLUHAN, Eric. Internet faz ressuscitar teorias de McLuhan. **World Media**, Edição 13 abril 1995, p. 3.

MEKSENAS, P. **O uso do material didático e a pedagogia da comunicação**. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da Comunicação: teoria e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3.ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

MOORE, M.; KEARSLEY. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, M. G. Theory of transaction distance. In: KEEGAN, Desmond (org.) **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm. Acesso em: 15/11/2008.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORON, Reginaldo Mazzetto. Direito Administrativo: decreto, resolução, portaria e parecer. Disponível em: <http://jus.com.br/forum/88952/definicao-de-decreto-resolucao-portaria-e-parecer/>. Publicado em: 06/05/2009.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância**: diversidade como base conceitual. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

NEVADO, Rosane Aragón de; MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Formação de Professores Multiplicadores**. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea>. VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica, Ijuí-RS, 1999.

NEVES, C. M. C. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Diretoria de Política de Educação a Distância. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 02 abr. 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Recife: UFPE, 2001.

OWSTON, R. D. **The World Wide Web**: A Technology to Enhance Teaching and Learning? Educational Researcher. vol. 26, number 2, March 1997.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Legislação Educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, André Luis Vizine. APEP: um ambiente de apoio ao ensino presencial. **Revista Colabora**, v.1, n.4. Curitiba: maio/2002. p.17-25.

PEREIRA, Alice. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: Agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESCE, L. **Educação à distância e formação de educadores**: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, *Anais...*Caxambu: ANPEd, 2007.

PIRES, Hindenburgo Francisco. **Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas à educação a distância**. Revista Advir, nº 14, Rio de Janeiro, 2001. p.22-30.

PIRES, Marília F. de Campos; REIS, José Roberto. **Globalização, neoliberalismo e universidade**: algumas considerações. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999. p.29-39.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão-SC: Unisul, 2002.

RIBEIRO, Flávia Dias; MUGNOL, Marcio. **Avaliação de Políticas Públicas para Educação a Distância no Brasil**: o termo de saneamento de deficiências como instrumento de supervisão e regulação. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/69.pdf>. Publicado em: maio/2001. Acesso em: 30/01/2012.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: Bittar. Mariluce (org). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: Inep, 2008.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, J. Introdução – A educação superior no Brasil – Panorama geral. INEP: Educação Superior Brasileira: 1991-2004. Mato Grosso do Sul. Brasília: Inep/MEC, 2006.

RITZER, George. **The McDonaldization of Society**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

RITZER, George. **The McDonaldization Thesis**. London: Sage, 1998.

ROBERTI, Celso. **Fiz o curso a distância... e o mercado aceita?** UOL Educação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/colunas/celso-roberti/2010/09/15/fiz-o-curso-a-distancia-e-o-mercado-aceita.htm>. Publicado em: 15/09/2010.

RODRIGUES, E. M. **La Investigación sobre educación a distancia el ámbito iberoamericano**: sus características, avances y retos. In Revista iberoamericana de Educación Superior a Distancia, vol.1, octubre, 1997.

RONDELLI, Elizabeth. **Material didático**: interatividade é fundamental. Disponível em: <http://www.EaD.sp.senac.br/newsletter/novembro06/mercado/mercado.htm>. Acesso em: 24 jun. 2009.

SALES, Mary Valda Souza. NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **EaD e Material Didático**: Reflexões sobre Mediação Pedagógica. IEA Instituto de Estudos Avançados. Disponível: <http://iea.org.br/EaD-e-material-didatico-reflexoes-sobre-mediacao-pedagogica/>. Publicado em: 19/08/2010.

SANTANA, Deusimar Angélica. **O Uso da Plataforma Moodle na Educação à Distância como Forma de Democratizar o Ensino**. WebArtigos. Disponível: <http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-plataforma-moodle-na-educacao-a-distancia-como-forma-de-democratizar-o-ensino/20991>. Publicado em: Brasília, 16/04/2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995. SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARAIVA, Terezinha. Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do Senac**, v.21, n.3, set/dez 1995.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr/jun 1996.

SATHLER, Luciano. AZEVEDO, Adriana Barroso. EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas. **Educação & Linguagem**, v.12, n.19, p.143-159, Jan-Jun, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SEAD-UEPB. **Bielschowsky: “Nós estamos salvando a EAD no país”**. Entrevista com Carlos Eduardo Bielschowsky, ex-Secretário de Educação a Distância do MEC. Disponível em: <http://EaD.uepb.edu.br/noticias,214>. Acesso em: 12/07/2012.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009 --- dados Mec/Inep

SEMERENE, B. **Brasil é carente em infraestrutura**: prioridades das políticas brasileiras para EAD. São Paulo: Universia Brasil, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. Políticas de Estado e de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI, M. (Org). **Mercosul: políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados; Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998. p.07-40.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

SILVA, Edson Rosa Gomes da; RIBAS, Júlio César da Costa. **Gestão de pólo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil**: construindo referenciais de qualidade. *Novas Tecnologias na Educação*. v.8, nº3, CINTED-UFRGS: dezembro/2010.

SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIQUEIRA, V. L. A. **Representações em educação on-line**: um estudo das ‘falas’ na perspectiva dos sujeitos aprendizes. Brasília: UnB, 2003.

SOCIOLOGANDO. SOCIEDADE E O FUNCIONALISMO DE DURKHEIM. Disponível em: <http://sociologandoedu.blogspot.com.br/2011/11/sociedade-e-o-funcionalismo-de-durkheim.html>. Publicado em: 25/11/2011.

SOMMER, Luís Henrique. **Formação inicial de professores a distância**: questões para debate. Em Aberto, Brasília, v.23, n.84, p.17-30, nov. 2010.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Editora Unisul, 2003.

TRIGUEIRO, Michelangelo S. **O Ensino Superior Privado**. São Paulo: Marco Zero, 2000.

TRIVINHO, Eugênio. Epistemologia em ruínas: a implosão da Teoria da Comunicação na experiência do Ciberespaço. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UAB/CAPES. **Modelo de pólo de apoio presencial**. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17:modelo-de-polo-de-apoio-presencial-&catid=10:polos&Itemid=31. Acesso em: 6 jul. 2010.

UAB. **Sobre a UAB**. Disponível em:

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=4.
Acesso em: 17/08/2012.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. **Tutoria e Pólos de Apoio Presencial**. Disponível em:
<http://uab.capes.gov.br/> Acesso em: 11/10/2012a.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. **Estatísticas sobre o Sistema UAB**. Disponível em:
http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23. Acesso em: 25/10/2012b.

UFBA. **Materiais Didáticos em EAD**. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=12529&chapterid=10434>. Publicado em: 2007

UNESCO. **PLANO DE AÇÃO CRES 2008**. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro168/planodeacao.pdf>. Publicado em: 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Television: Technology and Cultural Form**. 1990, p.130.

WORLD BANK. **The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms**. Elaborado por D. Bruce Johnstone, com colaboração de Alka Arora e William Experton. Washington, DC: World Bank, 1998.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Londres: Sage, 1994.

ZUIN, ANTONIO A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO DE TESE DE DOUTORADO PPGE UFPR

Pesquisadora: Doutoranda Gabriela Eyng Possolli [Pedagoga e Analista de Sistemas; aluna PPGE]
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Amélia Sabbag Zainko [Pró-reitora de graduação UFPR; professora PPGE]

Confidencialidade: As informações fornecidas são **confidenciais**. Não serão divulgados os nomes dos participantes, nem a IES a que pertencem.

Objetivo do Questionário: Compreender as convergências e divergências existentes entre a teoria e a prática, entre o que é almejado e colocado como meta e o que efetivamente é feito nas licenciaturas das IES paranaenses integrantes da UAB. As respostas devem estar relacionadas sempre à perspectiva da instituição em que você atua e não à proposta geral da UAB [mesmo que haja uma necessária relação entre elas].

As informações fornecidas serão importantes para a conclusão da minha pesquisa. São apenas 6 questões a serem respondidas. Quanto mais detalhada for a sua resposta, melhor! Agradeço imensamente sua imprescindível colaboração! Muito Obrigada! Gabriela

1) Sobre os processos institucionais e procedimentos seguidos no(s) curso(s) em que você atua, praticados na EAD/UAB, considere as categorias a seguir classificando-as segundo o grau de importância, considerando as concepções, preocupações e o modelo de EAD adotados. Numere de 1 a 5, segundo o grau de relevância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante. Justifique a sua escolha (preferencialmente abordando as cinco categorias).

- () Globalização e Neoliberalismo
- () Tecnologia e Determinismo Tecnológico
- () Ciberespaço e Ambiente Virtual de Aprendizagem
- () Materiais Didáticos
- () Tutoria e Pólos de apoio presencial

Justificativa [previsão de extensão do conteúdo da resposta: 7 a 10 linhas]:

2) A conjuntura de uma interdependência dos mercados e internacionalização ascendente com a constituição de áreas de livre comércio e a denominada terceira revolução tecnológica caracterizam a globalização vivida no presente momento histórico, configurando o que se convencionou chamar de “nova ordem mundial”. A globalização firma-se como uma diretriz para a organização econômico-social dos mais diversos países, atingindo todos os setores da sociedade. A globalização traz em seu bojo, enquanto característica estrutural, a revolução tecnológica informacional. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) argumenta que se por um lado são evidentes as inovações tecnológicas nos diversos campos da ciência trazidas no contexto da globalização, torna-se igualmente inegável que ela vem aprofundando “assimetrias sociais”, quanto a isso, referenda que: “incluídos e excluídos hoje são identificados, em boa parte, sobretudo em razão de seu capital ou de sua carência de conhecimentos, especialmente os de caráter tecnológico, que lhes abre ou fecha as portas do mercado de trabalho”. (p.55). A ideologia neoliberal, orgânica ao modo de produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento, supõe que a dilatação das funções do Estado é a causa básica da problemática das sociedades. Segundo a visão neoliberal, a crise que alcança proporções mundiais, não diz respeito ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas e entendendo que a ação do Estado no campo econômico prejudica o mercado, uma vez que o fornecimento de serviços públicos é fundamentalmente ineficiente e provoca a hipertrofia do Estado.

Questionamento: Que influências você percebe dos pressupostos da Globalização e do Neoliberalismo nas políticas brasileiras de EAD e nos processos institucionais dos quais tem conhecimento e/ou participa com relação às Licenciaturas EAD/UAB?

Resposta [previsão de extensão do conteúdo da resposta: 7 a 10 linhas]:

3) “Tratar da formação do educador acerca das questões de ordem tecnológica implica refletir a que tipo de educação estamos nos referindo e para que tipo de sociedade. É evidenciar que educadores se formam na prática acadêmica, na vida em sociedade e no diálogo constante em sala de aula, é destacar que a prática docente define a visão de tecnologia que por sua vez define o envolvimento dos docentes com o questionamento da tecnologia como prática da construção de sua função na sociedade. Neste sentido, é que propomos refletir a respeito de um tema que se constrói na sociedade moderna, industrial, capitalista a partir do questionamento de sua própria essência, qual seja, para que, por que e para quem se busca o estudo da tecnologia no universo da formação docente?” (BRITO, 2007). A discussão sobre a influência que uma nova tecnologia provoca nas relações sociais frequentemente se traduz no seguinte paradoxo: as tecnologias são produzidas pela humanidade com a finalidade de domínio sobre a natureza (auxiliam a transpor as distâncias e a abreviar os espaços de tempo) se tornaram abrangentes (especialmente com a globalização) de tal forma que é impossível controlar o alcance de sua utilização pela sociedade. E assim, defendem os deterministas tecnológicos, que o homem deixar que deter o controle de suas próprias criações, em grande parte, concebidas exatamente para controlar e agilizar tarefas.

Questionamento: A) Disserte sobre a concepção de tecnologia nas práticas institucionais de EAD e a operacionalização dessa concepção. B) Como percebe a inserção do determinismo tecnológicos nas Licenciaturas EAD/UAB?

Resposta [previsão de extensão do conteúdo da resposta: 7 a 10 linhas]:

4) O conceito de ciberespaço diz respeito a uma “estrutura virtual transnacional de comunicação interativa”. (TRIVINHO, 2000, p.180). Ou, nas palavras de Levy: “um novo meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores”. (2000, p.206). Levy também define *cibercultura* como: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (1999, p.17). Ao discorrer sobre o ciberespaço e seus efeitos, Trivinho pontua: “Além da mudança de suporte dos processos sócio-culturais e político, a abolição do território geográfico, a circularidade absoluta de informações e a interatividade, o ciberespaço, pressupõe o computador como tecnologia de acesso a esse universo comunicacional”. (2000, p.180) O ciberespaço provoca uma mudança no esquema clássico da comunicação (emissor-meio-receptor), pois dá ao meio o caráter híbrido de emissor-receptor que interage com os usuários, levando a comunicação para a esfera do *infoterritório*. A partir do avanço da educação a distância e da ampliação da utilização da internet criaram-se as condições propícias para o surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs). Esses ambientes são softwares disponibilizados *online* que facilitam a interação entre a equipe pedagógica e os aprendizes em cursos a distância.

Questionamento: A) Como a cibercultura influencia a prática pedagógica e a estrutura administrativa das Licenciaturas EAD/UAB? B) Emita seu parecer sobre o AVA utilizado

[qual é o AVA, como funciona, como professores, alunos e tutores utilizam, pontos fortes e fracos] e disserte sobre o uso dessa ferramenta nos cursos de Licenciatura.

[Resposta \[previsão de extensão do conteúdo da resposta: 10 a 15 linhas\]:](#)

5) “O material didático para EAD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. O projeto político-pedagógico dos cursos, dentre outros aspectos, deve orientar as escolhas quanto aos recursos didáticos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo”. (FLEMING, 2004, p. 23).

Questionamento: Quais os principais materiais didáticos utilizados nos cursos de Licenciatura EAD/UAB? Numerar os materiais por ordem de importância [excluir da classificação aqueles que porventura não sejam utilizados pela IES].

- () textos e livros impressos
- () softwares educacionais que trabalham conteúdos curriculares
- () vídeo aulas gravadas ou ao vivo
- () grupos de discussão *online* (fóruns, chats, entre outros)
- () livros digitais interativos, animações, storyboards, entre outros
- () textos e livros *online* estáticos
- () outro: qual? _____

Especifique como são produzidos, utilizados e avaliados cada um dos materiais assinalados anteriormente.

[Resposta \[previsão de extensão do conteúdo da resposta: 7 a 10 linhas\]:](#)

6) A interatividade, o sistema de tutoria e a organização de pólos de apoio presencial interferem significativamente na natureza e na qualidade das ações desenvolvidas em EAD na Educação Superior. A análise de como se estruturam os processo de tutoria e os pólos possibilita aferir o tipo de interações e o nível de interatividade nos processos de ensino-aprendizagem.

Questionamento: A) Explique como se estrutura o modelo de tutoria e os pólos presenciais para os cursos de Licenciatura EAD/UAB? B) Que metodologia pedagógica é aplicada com relação à tutoria e aos pólos? C) Quais os pontos fortes e fracos do sistema tutorial utilizado e da infraestrutura física, logística e pedagógica pólos presenciais?

[Resposta \[previsão de extensão do conteúdo da resposta: 10 a 15 linhas\]:](#)